

Gustavo Lopez Estivalet

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL EM
LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Josias Ricardo
Hack.

Florianópolis
2012

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

E81e Estivalet, Gustavo Lopez

O ensino e a aprendizagem da produção oral em
língua estrangeira na educação a distância
[dissertação] / Gustavo Lopez Estivalet; orientador,
Josias Ricardo Hack. - Florianópolis, SC, 2012.

231 p.: il., grafs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão.
Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Línguas - Estudo e ensino. 3.
Ensino a distância. I. Hack, Josias Ricardo. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU 801

Gustavo Lopez Estivalet

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 16 de março de 2012.

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Curso

Prof. Dr. Josias Ricardo Hack
Orientador
(PPGLg)

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Adair Bonini
Presidente
(PPGLg/UFSC)

Prof.^a Dr.^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
(PPGLg/UFSC)

Prof.^a Dr.^a Daniela Karine Ramos
(MEN/UFSC)

AGRADECIMENTOS

Sobretudo, gostaria de agradecer a Deus, que é o sopro da vida e mantém o movimento de tudo o que existe.

Em seguida, agradeço aos meus mentores acadêmicos: meu Orientador Josias, muito obrigado pelas conversas terapêuticas e por nunca deixar que a carruagem andasse fora da estrada; Mailce, obrigado por me ensinar que a partir de nosso trabalho podemos chegar aonde quisermos e; Celso, obrigado pelas responsabilidades e sempre acreditar no meu trabalho.

Logo após, agradeço a minha família: minha Mãe, Lise, muito obrigada por ser a melhor Professora que a escola da vida pôde me oferecer; meu Pai, Mário, obrigado por saber tantas coisas e me ensiná-las; Mana, Letícia, obrigado por sempre me dizer como fazer as coisas; minha Noiva, Luanda, obrigado por sempre me escutar, me aconselhar e me apoiar nas minhas decisões.

Depois, gostaria de agradecer aos meus amigos de Pós-Graduação: Carlos, gracias por recordarme que la ingenuidade del hombre sigue siendo una virtud; Mágat, vielen Dank für die Freundschaft und Kameradschaft immer; Sara, merci par la simplicité d'un bom café et d'une bonne bavardage.

Enfim, agradeço a CAPES e ao projeto REUNI: muito obrigado pelo financiamento de minha pesquisa e pela chance de poder estudar e me especializar no que gosto de trabalhar; ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, obrigado por me acolher como aluno e pesquisador;

Por fim, agradeço aos alunos do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC, do polo de São José, obrigado por terem participado da minha pesquisa; toda equipe deste Curso, obrigado pelo coleguismo e ajuda no fornecimento e na coleta de dados durante estes anos; e, finalmente, obrigado a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para realização deste trabalho.

*« Puisque je doute, je pense; puisque je pense, j'existe. »
(René Descartes, 1596-1650, Discours de la méthode, 1637)*

RESUMO

Esta dissertação de mestrado teve como principal objetivo investigar os processos de ensino e aprendizagem da habilidade de produção oral em inglês como língua estrangeira nas disciplinas de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa I, II, III e IV do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC. Como objetivos específicos, este trabalho desejou: 1) delinear o planejamento das atividades a partir dos planos de ensino das disciplinas citadas, 2) mapear o reflexo destes planos de ensino nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA) destas disciplinas, 3) descrever a utilização dos recursos e das atividades no AVEA, 4) observar as metodologias e estratégias utilizadas pelos alunos para a aprendizagem e prática da habilidade de produção oral em língua inglesa e, 5) compreender as diferenças entre os objetivos da equipe pedagógica e os resultados obtidos nestas disciplinas. Logo, as perguntas que nortearam esta pesquisa foram: a) como é realizado o ensino da habilidade de produção oral em língua estrangeira na educação a distância? b) Quais atividades e objetivos pedagógicos são desenvolvidos no AVEA? c) Como otimizar o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em inglês como língua estrangeira (ILE) na educação a distância (EAD)? Para tanto, este trabalho contou com 4 instrumentos de pesquisa: a) planos de ensino, b) AVEA, c) questionário individual respondido pelos alunos, e d) entrevistas realizadas com a equipe pedagógica, das disciplinas. Este trabalho é um estudo de caso com análise dos dados qualitativa e longitudinal. Os resultados apontaram que a habilidade de produção oral em inglês como língua estrangeira tem sido desenvolvida com sucesso nas disciplinas citadas principalmente através das aulas presenciais e materiais didáticos disponibilizados no AVEA. Entretanto, destaca-se a necessidade da realização de mais interações orais sincrônicas entre estudantes e professores e o aprimoramento e utilização de tecnologias de informação e comunicação de áudio e vídeo para a otimização do ensino, aprendizagem e prática desta habilidade, assim como um reposicionamento dos atores desta modalidade em direção ao desenvolvimento de uma maior autonomia.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; produção oral em língua estrangeira; educação a distância.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the processes of teaching and learning of the speech production skill in English as a foreign language in the disciplines of Oral Comprehension and Production in English Language I, II, III and IV of the course of Letters - English, distance mode, from UFSC. As specific objectives, this work desired to: 1) outline the planning of the activities based on the lesson plans in the disciplines abovementioned, 2) map the reflection of these lesson plans in the learning management system (LMS) of these disciplines, 3) describe the use of resources and activities in the LMS, 4) observe the methods and strategies used by the students to learn and practice the speech production skill in English, and 5) understand the differences between the goals of the pedagogical staff and the results obtained in these disciplines. The questions that guided this research were: a) how is made the teaching of the speech production skills in a foreign language in the distance education? b) What activities and pedagogical goals are developed in the LMS? c) How can one optimize the learning and teaching of speech production skill in a foreign language in the distance education? Therefore, this study made use of four research tools: a) lesson plans, b) LMS, c) an individually questionnaire answered by the students, and d) interviews held with the pedagogical staff, from the disciplines. This work is a case study with qualitative and longitudinal data analysis. The results indicated that the speech production skill in a foreign language has been successfully developed mainly through the face-to-face classrooms and teaching materials available in the LMS. However, there is a need of further oral synchronous interactions between students and teachers and an improvement on the use of information and communication technologies of audio and video to optimize the teaching, learning and practice of this skill, as well as a repositioning of the actors of this modality into the development of a greater autonomy.

Keywords: foreign language teaching and learning; foreign language speech production; distance education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMC: Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador. O mesmo que *CALL*.

AVEA: Ambiente(s) Virtual(is) de Ensino e Aprendizagem.

CALL: *Computer-Assisted Language Learning*. O mesmo que ALMC.

CCE: Centro de Comunicação e Expressão.

CD: *Compact Disk*. Disco compacto.

CPOLI: Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa.

DAL: Dispositivo de Aquisição da Linguagem.

DI: Desenhista Instrucional.

DLLE: Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras.

EAD: Educação a Distância.

GU: Gramática Universal.

ILE: Inglês como Língua Estrangeira.

LANTEC: Laboratório de Novas Tecnologias.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LE: Língua(s) Estrangeira(s).

LM: Língua Materna.

MEC: Ministério da Educação.

MOODLE: *Modular Oriented-Object Dynamic Learning Environmental*.

SC: Santa Catarina.

SeTIC: Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação.

SJ: São José.

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação.

UA: Universidade Aberta do Reino Unido.

UAB: Universidade Aberta do Brasil.

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Gerações da EAD.....	27
FIGURA 2 – Níveis de educação.....	31
FIGURA 3 – Principais TIC utilizadas na EAD.....	36
QUADRO 1 – Combinações de espaço e tempo em contextos de aprendizagem.....	41
QUADRO 2 – Lista dos recursos do Moodle.....	45
QUADRO 3 – Lista das atividades de tarefas do Moodle.....	46
QUADRO 4 – Lista das atividades de construção coletiva do Moodle.....	47
QUADRO 5 – Lista das atividades de exercício e pesquisa do Moodle.....	48
FIGURA 4 – Gestão da aprendizagem em curso superior a distância.....	54
QUADRO 6 – Síntese da metodologia comunicativa de ensino e aprendizagem de LE.....	69
FIGURA 5 – Modelo de produção oral modular de Levelt.....	75
FIGURA 6 – Modelo de produção oral de ativação espalhada de Dell.....	77
FIGURA 7 – Instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho.....	81
QUADRO 7 – Ementas das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV.....	90
QUADRO 8 – Objetivos gerais das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV.....	92
QUADRO 9 – Metodologias das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV.....	93
QUADRO 10 – Programa para os diferentes níveis de aprendizagem.....	99
QUADRO 11 – Recursos e atividades dos AVEA Moodle das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV.....	101
QUADRO 12 – Total de recursos e atividades dos AVEA das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV.....	115
QUADRO 13 – Dados socioeconômicos e de estudo de inglês dos alunos de São José, n=10.....	117
QUADRO 14 – Recursos utilizados no AVEA Moodle das disciplinas de CPOLI e seus objetivos.....	136

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	OBJETO DE ESTUDO.....	21
1.2	JUSTIFICATIVA.....	22
1.3	OBJETIVO GERAL.....	24
1.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	25
2.1	DEFINIÇÕES DE EAD.....	25
2.2	HISTÓRICO DA EAD.....	26
2.3	NÍVEIS DE EDUCAÇÃO.....	31
2.4	EQUIPES DA EAD.....	34
2.5	TIC NA EAD.....	35
2.6	SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EAD.....	40
2.7	MOODLE.....	43
2.8	FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO SÍNCRONA.....	49
2.9	EAD, MEC, UAB, UFSC, POLO.....	50
2.10	AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO.....	55
3	LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	61
3.1	ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	61
3.2	METODOLOGIA COMUNICATIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE.....	67
3.3	TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM.....	70
3.4	PRODUÇÃO ORAL EM LE.....	74
4	METODOLOGIA.....	79
4.1	ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS DE CPOLI.....	82
4.2	MAPEAMENTO DOS AVEA MOODLE DAS DISCIPLINAS DE CPOLI.....	83
4.3	QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL RESPONDIDO PELOS ALUNOS.....	84
4.4	ENTREVISTAS COM A EQUIPE PEDAGÓGICA.....	85

5	RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	89
5.1	PLANOS DE ENSINO.....	90
5.2	AVEA MOODLE DAS DISCIPLINAS DE CPOLI.....	100
5.3	RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL.....	116
5.4	ENTREVISTAS À EQUIPE PEDAGÓGICA.....	132
5.5	ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL EM LE NA EAD.....	145
5.6	TEMAS TRANSVERSAIS.....	148
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS.....	163
	GLOSSÁRIO.....	161
	ANEXOS.....	175
	ANEXO 1 – TERMO DE APRESENTAÇÃO E DE LIVRE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS.....	177
	ANEXO 2 – TERMO DE APRESENTAÇÃO E DE LIVRE CONSENTIMENTO DA EQUIPE PEDAGÓGICA.....	179
	ANEXO 3 – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL.....	181
	ANEXO 4 – RESPOSTAS COMPLETAS DOS ALUNOS DO QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL, n=10.....	183
	ANEXO 5 – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA.....	195
	ANEXO 6 – RESPOSTAS COMPLETAS DA EQUIPE PEDAGÓGICA DA ENTREVISTA, n=4.....	197
	ANEXO 7 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA I.....	207
	ANEXO 8 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA II.....	215
	ANEXO 9 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA III.....	221
	ANEXO 10 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA IV.....	227

1 INTRODUÇÃO

O amor recíproco entre quem aprende e quem ensina é o primeiro e mais importante degrau para se chegar ao conhecimento. (Erasmus de Roterdã, 1466-1536, Colóquios, 1517)

A disseminação da internet nos últimos 20 anos possibilitou o acesso à informação e a comunicação em uma escala nunca vista antes. Antes dela, o acesso à informação era restrito e superficial e a comunicação lenta e cara. Atualmente, o acesso à informação e a comunicação tem se tornado cada vez mais democrático e instantâneo. Porém, nada garante a mesma dinâmica para os processos de construção do conhecimento, ensino e aprendizagem de objetos específicos.

Estas novas possibilidades afetaram boa parte do dia-a-dia dos serviços públicos e privados de nossa sociedade. Isto é, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão presentes nos mais diversos ambientes e espaços, desde o caixa eletrônico para a retirada de dinheiro pelo aposentado, até as didáticas educativas do maternal, desde a automatização dos processos burocráticos do serviço público, até os sistemas de compra e venda virtuais (LÉVY, 2000).

Logo, a educação também foi uma área afetada e transformada com a entrada das TIC. As pedagogias de ensino e aprendizagem foram repensadas, os materiais didáticos foram adaptados ou desenvolvidos especialmente para as suas finalidades específicas, os alunos passaram a ter uma maior autonomia, a atividade docente se transformou de um modelo de transmissão do conhecimento para um modelo de moderação do conhecimento e as instituições de ensino foram obrigadas a se atualizarem e realizarem investimentos em tecnologia.

Porém, mais do que as mudanças no sistema educacional já estabelecido, o desenvolvimento e o acesso às TIC proporcionou um terreno fértil para o estabelecimento e a disseminação da educação a distância (EAD) e assim a possibilidade de estudo, formação, capacitação e aperfeiçoamento em um ambiente relativamente independente das noções de espaço e de tempo (HACK, 2011).

Visando a exploração, a expansão e o aproveitamento desta modalidade através de suas possibilidades e potencialidades, o Ministério da Educação (MEC), a partir de 2005, passou a investir fortemente em cursos de licenciatura para a formação de professores na modalidade a distância através da criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que por sua vez, não implica na criação de uma

nova instituição de ensino superior, mas na articulação das instituições públicas já existentes e dos polos municipais, estaduais e/ou federais. Desta forma, os polos são responsáveis pela infraestrutura local enquanto as instituições públicas são responsáveis pela elaboração e distribuição dos cursos na modalidade a distância (BELLONI, 2008).

Neste contexto, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), objetivando a capacitação e formação de professores no interior do estado de Santa Catarina (SC), criou, em 2009/2, a partir do sistema UAB, o Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, a 250 alunos distribuídos em 5 polos de Santa Catarina, sendo 50 alunos por polo nos seguintes municípios: Araranguá, Chapecó, Concórdia, Itajaí e São José (UFSC, 2009).

De uma forma geral, observa-se que as principais metodologias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) desenvolvidas foram baseadas na modalidade presencial, ou seja, em práticas onde há uma interação presencial constante entre aluno e professor (NUNAN, 2000). Assim, a modalidade a distância carece de metodologias próprias, práticas pedagógicas e materiais didáticos específicos e adequados ao ensino e à aprendizagem de LE, principalmente em relação à habilidade de produção oral em LE (WHITE, 2003).

Logo surge a principal justificativa e a motivação desta pesquisa: como se dá o ensino e a aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) na EAD? Mais do que isto, se muitas vezes o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em LE em adultos na modalidade presencial já são difíceis, como realizar e otimizar a qualidade destes processos e a aquisição desta habilidade aos alunos da EAD e futuros professores de ILE?

Atualmente, a EAD promovida pela UFSC apresenta como principais tecnologias para esta modalidade a) livros didáticos impressos, b) ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) Moodle, c) videoaulas e, d) videoconferências.

Ainda, como principais situações de ensino e aprendizagem, destacam-se a) as aulas presenciais com os professores¹ das disciplinas, b) os encontros presenciais com os tutores presenciais nos polos, c) o estudo através das videoaulas, individualmente ou em grupos de estudo, c) as videoconferências com todos os polos e os professores das disciplinas, d) os materiais didáticos disponibilizados no AVEA, e) as

¹ O termo **professores** é utilizado de forma abrangente, designando o professor responsável da disciplina, os tutores presenciais e os tutores virtuais, pois todos estes possuem formação superior em licenciatura.

atividades disponibilizadas no AVEA, e f) a troca de mensagens entre os estudantes e os professores.

A partir de tudo o que foi dito, as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo foram:

a) Como é realizado o ensino da habilidade de produção oral em ILE nas disciplinas de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa (CPOLI) na EAD?

b) Quais atividades e objetivos pedagógicos são desenvolvidos nos AVEA destas disciplinas?

c) Como otimizar o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE na EAD?

Apresenta-se a seguir: na seção 1.1, o objeto de estudo, definindo-o como sendo o ensino da habilidade de produção oral em ILE na EAD; na seção 1.2, a justificativa de realização deste trabalho, a partir das demandas de pesquisa e do aprimoramento no ensino desta habilidade na EAD, assim como a justificativa pessoal do pesquisador; na seção 1.3, o seu objetivo geral de investigação do ensino e da aprendizagem da habilidade de produção oral de LE na EAD, e, na seção 1.4, os objetivos específicos desta pesquisa.

1.1 OBJETO DE ESTUDO

Este estudo investigou o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE nos AVEA Moodle das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV. Em relação ao ensino, consultaram-se a equipe pedagógica destas disciplinas, formada pelo professor responsável da disciplina, o desenhista instrucional (DI), os tutores presenciais e os tutores virtuais e, em relação à aprendizagem e à aquisição desta habilidade, consultaram-se os alunos destas disciplinas do polo de atendimento presencial do município de São José, Santa Catarina, Brasil.

Para a coleta de dados deste trabalho foram utilizados 4 fontes de dados, doravante chamados instrumentos de pesquisa: a) os planos de ensino das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, b) os AVEA de cada uma destas disciplinas, c) um questionário individual respondido pelos alunos do polo de atendimento presencial de São José, e d) entrevistas com a equipe pedagógica.

Logo, a metodologia utilizada é um estudo de caso com análise de dados qualitativa e longitudinal (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008). Os instrumentos a) e b) fornecerem dados quantitativos, pois em resumo obtiveram-se dados numéricos e objetivos, contudo, a análise dos mesmos possui um caráter qualitativo. Os instrumentos c) e d)

possuem um caráter puramente qualitativo, pois forneceram dados idiossincráticos dos participantes do Curso. Além disso, este trabalho também apresenta um caráter longitudinal visto que a coleta de dados se deu ao longo dos 4 primeiros semestres do Curso, entre 2009/2 e 2011/1.

1.2 JUSTIFICATIVA

Tendo em vista a atual configuração da EAD, profundamente sedimentada na larga utilização das TIC, no cenário da educação brasileira, caracteriza-se este momento como “a reviravolta tecnológica” (LÉVY, 2000). Enfim, é um momento em que não se sabe ainda exatamente quais as consequências, as vantagens e as desvantagens da disseminação das TIC na educação, assim como os frutos da própria EAD nas sociedades modernas. Portanto, este trabalho vem a colaborar para a produção científica a partir de um estudo de caso sobre os processos de ensino, aprendizagem e aquisição da habilidade de produção oral em ILE influenciados pelas TIC, mais amplamente falando, do ensino e da aprendizagem de LE na EAD (BERTIN; GRAVÉ; NARCY-COMBRES, 2010).

Se para o ensino e a aprendizagem desta habilidade na modalidade presencial, os professores e alunos já necessitam de grandes esforços e uma grande interatividade dialógica, na EAD, as metodologias devem ser adaptadas, repensadas, resignificadas e remodeladas, mas principalmente, deve-se propor e desenvolver metodologias específicas para o ensino e a aprendizagem de LE na EAD (WHITE, 2003). Portanto, esta pesquisa compromete-se, a partir do seu estudo de caso, a levantar dados objetivos e subjetivos em relação à utilização das TIC e situações de ensino e aprendizagem, assim como descrever como se tem trabalhado no AVEA as atividades para o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE na EAD.

No trecho que segue, apresenta-se a justificativa particular do pesquisador para a realização da presente pesquisa, logo, muda-se a pessoa do discurso, do impessoal para a primeira pessoa do singular.

Quando sentei pela primeira vez em frente a um computador, por volta de 1989, jamais imaginava que este instrumento iria revolucionar a nossa sociedade contemporânea nem se tornar o meu principal instrumento de trabalho e pesquisa, além das utilidades primordiais de informação e comunicação. Como meu pai trabalhava cotidianamente com este equipamento, para mim, ele era apenas mais um eletrodoméstico, assim como a máquina de lavar roupas, o liquidificador, o aparelho de som ou a televisão.

Porém, quando ingressei no curso de técnico em eletrônica na virada do milênio, passei a ter uma melhor noção das possibilidades que a informática e a internet traziam aos nossos olhos e ouvidos a partir do simples toque dos nossos dedos. Mais do que isto, aprendi como funcionam as entranhas da máquina, aprendi como funciona a linguagem binária, octal e hexadecimal², a verdadeira linguagem de comunicação digital, enfim, aprendi que através de uma simples diferença de potencial de +5V pode-se fazer tudo. Digo que se pode fazer tudo com uma simples diferença de potencial de +5V porque a linguagem binária, largamente utilizada em sistemas digitais, interpreta a informação do algarismo 0 como 0V e a informação do algarismo 1 como +5V. Assim, todas as informações podem ser convertidas para sistemas digitais através de cadeias binárias de 0 e 1, que, por sua vez, são simplesmente cadeias de variações de potenciais de 0V e +5V.

Quando terminei o curso de técnico em eletrônica, estava saturado de trabalhar com números, sistemas, lógica, programação, etc. Queria trabalhar com pessoas. Logo, em 2006, ingressei no Curso de Graduação em Letras – Língua Francesa e Literaturas da UFSC. Após, a partir do 5º semestre fui convidado a trabalhar como Coordenador de AVEA do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC, e, apenas então tive a verdadeira noção das possibilidades que a tecnologia e, principalmente, os computadores e a internet têm nos proporcionado nos últimos anos.

Enfim, em 2011/1 ainda tive a oportunidade de trabalhar como professor, juntamente com meu orientador de mestrado, da disciplina de Introdução a Educação a Distância ministrada ao Curso Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa, modalidade a distância, da UFSC, e realizar 7 viagens aos polos de atendimento presencial no interior de Santa Catarina para a realização das aulas presenciais, assim como coordenar uma equipe de 7 tutores virtuais.

Finalmente, percebo que por mais que a EAD ainda sofra preconceitos e esteja longe de atingir os modelos idealizados, ela é uma possibilidade que vai diretamente ao encontro de uma demanda social atual. É a possibilidade de uma educação superior pública de qualidade em grande escala em locais distantes dos grandes centros universitários e, a partir de uma renovação constante pelas TIC, uma modalidade que tende a se estabelecer como um modelo eficaz de educação.

² O sistema binário utiliza 2 algarismos (0, 1), o sistema octal utiliza 8 algarismos (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) e o sistema hexadecimal utiliza 16 algarismos (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, A, B, C, D, E, F) para registrar informações em bits.

1.3 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral da presente pesquisa foi investigar os processos de ensino e aprendizagem da habilidade de produção oral em inglês como língua estrangeira, nas disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade à distância, da UFSC, nos alunos do polo de apoio presencial do município de São José, localizado no estado de Santa Catarina, Brasil e na equipe pedagógica destas disciplinas.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir do objetivo geral foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Delinear o planejamento das atividades nas disciplinas de CPOLI I, II, III e IV a partir de seus planos de ensino;
- 2) Mapear o reflexo destes planos de ensino na concepção e na elaboração dos AVEA dessas disciplinas;
- 3) Descrever o AVEA Moodle e a utilização de seus recursos e atividades no ensino e na aprendizagem do ILE;
- 4) Observar a metodologia utilizada pelos alunos no AVEA para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em ILE;
- 5) Delimitar as diferenças entre os objetivos da equipe pedagógica e os resultados obtidos nestas disciplinas.

Sendo assim, nesta dissertação de mestrado, no capítulo 2, realiza-se uma revisão bibliográfica sobre a EAD, autonomia e motivação; no capítulo 3, realiza-se uma revisão bibliográfica das metodologias de ensino e aprendizagem de LE, das teorias de aquisição de linguagem e da habilidade de produção oral em LE. No capítulo 4, discorre-se sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa para a coleta, organização, análise e discussão dos dados e resultados obtidos; no capítulo 5, apresentam-se os resultados obtidos e discutem-se os mesmos à luz das perspectivas teóricas abordadas neste trabalho e, finalmente, no capítulo 6, expõem-se as considerações finais acerca deste trabalho, salientando-se os principais resultados encontrados assim como os seus encaminhamentos pedagógicos, as suas restrições e algumas sugestões para pesquisas futuras.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (Karl Marx, 1818-1883, O 18 de Brumário de Luís Bonaparte, 1852)

Neste capítulo, será realizada uma revisão bibliográfica dos principais conceitos e teorias em relação à EAD que tecem a base teórica desta pesquisa. Na seção 2.1, será realizada uma breve definição da EAD, na seção 2.2, o histórico desta modalidade, na seção 2.3, serão definidos os níveis da EAD e, na seção 2.4, a formação das equipes de trabalho. Logo após, na seção 2.5, serão apresentadas as tecnologias utilizadas na EAD, na seção 2.6, as situações de ensino e aprendizagem nesta modalidade, na seção 2.7, serão destacados os recursos e as atividades do Moodle e, na seção 2.8, as ferramentas de comunicação síncrona. Finalmente, na seção 2.9, será descrita a estruturação e formação da UAB e do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC e, na seção 2.10, serão abordados os conceitos de autonomia e motivação na EAD e no ensino e na aprendizagem de LE, especificamente no que diz respeito à habilidade de produção oral em ILE.

2.1 DEFINIÇÃO DE EAD

O conceito de EAD é abrangente e possui muitas definições, de acordo com a forma que é concebida e distribuída. Para este trabalho, assume-se a definição de Moore e Kearsley (2008, p.1-2), que por sua vez, parece estabelecer bem o tipo de EAD que está sendo pesquisada neste trabalho e que vem sendo implementada no Brasil pela UAB:

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em lugares diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir. [...]. Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do

local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

No âmbito nacional, o artigo 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta o artigo 80º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que por sua vez, estabelece todas as diretrizes e bases da educação brasileira, também traz a seguinte definição para a EAD (BEHAR, 2009):

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em tempo e lugares diversos (BRASIL, 2005, artigo 1º).

Sendo assim, percebe-se que ambas as definições de EAD concebem esta modalidade como sendo uma forma de instrução, capacitação e construção do conhecimento onde seus atores não precisam estar interagindo em um mesmo lugar e ao mesmo tempo, ou seja, é uma modalidade que permite aos alunos realizar seus estudos em um local distante dos professores e das instituições oficiais de ensino e em diferentes tempos. A EAD se baseia na utilização de múltiplas tecnologias como meios de informação e comunicação.

2.2 HISTÓRICO DA EAD

Apesar de algumas pessoas pensarem que a EAD teve início apenas com o surgimento e a disseminação da internet, esta modalidade de educação já está presente há muito tempo em nossas sociedades. Moore e Kearsley (2008) dividem o desenvolvimento da EAD em 5 gerações, já outros autores, como White (2003), Machado Junior (2008) e Castro Neto, Gutierrez e Ulbricht (2009) preferem dividir o seu desenvolvimento em apenas 3 gerações. Assim, as gerações de Moore e Kearsley (2008, p.26) parecem oferecer um histórico mais detalhado e preciso, conforme apresentado na FIGURA 1 abaixo:

FIGURA 1 – Gerações da EAD.



Fonte: adaptado de Moore e Kearsley (2008, p.26).

A **primeira geração** é caracterizada pelo texto escrito e a comunicação por correspondência postal como os principais recursos tecnológicos empregados. Teve início na década de 1840 para o ensino por correspondência da taquigrafia e foi dominante até a década de 1960 (MOORE, KEARSLEY, 2008). As concepções didáticas para a produção de materiais, os critérios de avaliação no processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas adotadas qualificam-na com um caráter behaviorista (CASTRO NETO; GUTIERREZ; ULBRICHT, 2009). No Brasil, em 1934, o Instituto Monitor³ foi a primeira empresa de difusão de cursos a distância por correspondência, com a oferta de cursos relacionados à eletrônica e à formação de radiotécnicos (CATAPAN et al., 2008). “Poucos cursos de língua a distância eram ofertados neste estágio desde que se sentia que o contexto não suportava oportunidades para desenvolver habilidades em produção oral e compreensão auditiva” (WHITE, 2003, p.14, tradução do autor⁴).

³ Disponível em linha através do sítio: <http://www.institutomonitor.com.br/>.

⁴ Few distance language courses were offered at this stage since it was felt that the context did not support opportunities to develop skills in speaking and listening.

A **segunda geração** trouxe inovações tecnológicas com a utilização do rádio e posteriormente da televisão. Assim, em 1921, a *University of Salt Lake City*⁵ foi a primeira universidade a oferecer cursos de EAD pelo rádio e, em 1934, a *State University of Iowa*⁶ foi a primeira universidade a transmitir cursos de EAD pela televisão. Porém, o rádio mostrou-se um recurso muito restrito para a EAD, enquanto a televisão necessitava ainda de mais desenvolvimento para a sua utilização em grandes escalas (MOORE; KEARSLEY, 2008). Em 1965, iniciaram-se os trabalhos da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa no Brasil. Nos anos seguintes, 8 emissoras de televisão educativa passaram a funcionar: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul (CATAPAN et al., 2008).

A **terceira geração**, já com as tecnologias de rádio e televisão dominadas, trouxe um profundo desenvolvimento em relação à organização e políticas da EAD:

O final da década de 1960 e o início da de 1970 formaram um período de mudanças importantes na educação a distância, resultantes de diversas experiências com novas modalidades de organização da tecnologia e de recursos humanos, conduzindo a novas técnicas de instrução e a uma nova teorização da educação (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.34).

Neste período, várias tecnologias passaram a ser utilizadas e agrupadas a fim de oferecer-se um ensino de alta qualidade e custo reduzido. Passou-se a trabalhar com equipes docentes e não mais com professores isolados. Enfim, uma série de recursos e medidas para que os alunos se envolvessem e assimilassem os conteúdos programados de forma mais atrativa e eficaz. Neste mesmo período, em 1969, foi fundada a *Open University UK*⁷, conhecida atualmente como *The Open University*, e em português como Universidade Aberta do Reino Unido. Esta foi a primeira universidade de EAD que se valeu de um financiamento elevado, uma gama de TIC de ponta, políticas

⁵ Disponível em linha através do sítio: <http://www.utah.edu/>.

⁶ Disponível em linha através do sítio: <http://www.iastate.edu/>.

⁷ Disponível em linha através do sítio: <http://www.open.ac.uk/>.

educacionais próprias e obteve mais alunos do que qualquer outra universidade (cerca de 200 mil alunos por ano e 2 mil diplomas), passando a ser um modelo de universidade de EAD (MOORE; KEARSLEY, 2008). “Foi neste momento que a oferta de cursos de línguas através da modalidade a distância tornou-se um empreendimento mais viável: primeiro as fitas-cassete, e depois os videocassetes tornaram-se componentes importantes nos cursos” (WHITE, 2003, p.14-15, tradução do autor⁸).

A **quarta geração**, a partir da década de 1980, trouxe como seu principal trunfo a teleconferência. Esta passou a ser elaborada para o uso de grupos, logo, obtendo uma maior aproximação da visão tradicional de educação e conquistando um maior interesse de educadores e de formuladores de políticas educacionais (MOORE; KEARSLEY, 2008). Primeiramente utilizou-se a audioconferência, ou seja, a possibilidade de interação sonora bidirecional em tempo real e em locais diferentes. Em seguida, as videoconferências possibilitaram não só a partilha de áudio em tempo real, mas também o uso de imagens e vídeos.

Finalmente, a **quinta geração** inseriu o computador e a internet na EAD. “Após a Intel ter inventado o microprocessador em 1971 e o primeiro computador pessoal [PC], o Altair 8800, ser lançado no mercado em 1975, o uso da instrução baseada no computador aumentou significativamente” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.45). Por fim, o surgimento da internet e sua expansão durante as décadas de 1990 e 2000 foram determinantes para o estabelecimento da EAD atual. Tais inovações permitiram o desenvolvimento de métodos construtivistas e colaborativos, apresentando em um mesmo ambiente a convergência de textos, áudio, vídeo e interação.

Com as novas tecnologias surge também uma nova perspectiva em EAD, agora *online*, [...]. Os computadores propiciam aprendizagens colaborativas entre usuários geograficamente distantes; discute-se a formação de comunidades virtuais de aprendizagens. [...], o processo de ensino e aprendizagem tem como suporte, quase exclusivo, recursos tecnológicos altamente diferenciados. Essa geração introduziu o uso de diferentes mídias para a representação do

⁸ It was at this point that the offering of language courses through the distance mode became a more feasible undertaking; first audiocassettes and then videocassettes became important components in courses.

conhecimento como vídeos, animações, simulação e arquivos digitais distribuídos através de redes de computadores (CASTRO NETO; GUTIERREZ; ULBRICHT, 2009, p.69).

No Brasil, em 2000, foi criada a Universidade Virtual Pública do Brasil, conhecida como UniRede⁹, que era constituída de um consórcio de cerca de 70 instituições públicas de ensino superior e tinha como objetivo principal democratizar o acesso à educação de qualidade através da EAD (CATAPAN et al., 2008). Neste momento, a “EAD usa tecnologia de comunicação e informação como sua base, e é esta evolução que fez o ensino interativo de língua a distância possível” (WHITE, 2003 p.15, tradução do autor¹⁰). Enfim, as oportunidades criadas pela emergência da comunicação mediada por computadores através da internet é central neste ponto do desenvolvimento dos cursos de línguas a distância (GRUBA, 2006).

Um dos primeiros órgãos de pesquisa do ensino e da aprendizagem de línguas a distância foi o *Framework for Language Use in Environments Embedded in New Technologies (FLUENT) Project* desenvolvido pela Universidade Aberta do Reino Unido.

O projeto visa apoiar os alunos no seu desenvolvimento das competências orais e auditivas, e envolve o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem para alunos de francês e alemão. O ambiente é baseado em conferência de voz pela internet (onde a tecnologia de voz pela internet permite aos alunos se comunicarem verbalmente em tempo real), correio eletrônico e um site dedicado ao projeto que é atualizado semanalmente (WHITE, 2003, p.15-16, tradução do autor¹¹).

⁹ Disponível em linha através do sítio: <http://www.aunirede.org.br/>.

¹⁰ Distance education uses information and communications technology as its basis, and it is these developments which have made interactive distance language learning possible.

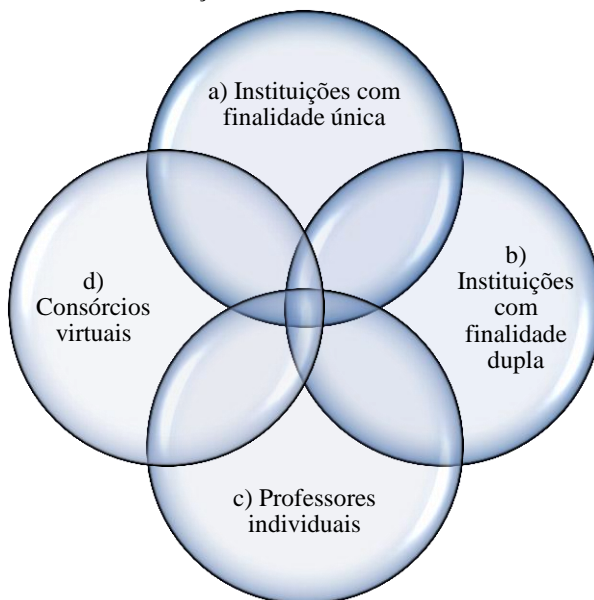
¹¹ The Project aims to support learners in their development of oral and aural competence, and involves the development of a virtual learning environment for learners of French and German. The environment is based on voice-over Internet conferencing (where Internet Voice technology allows students to communicate verbally in real time), e-mail and a dedicated project website which is updated weekly.

Assim, do mesmo modo que cada geração anterior determinou suas convenções específicas de organização, distribuição e acesso, o computador e a internet também estimularam novas formas de organizar a EAD e a educação de uma forma geral (LÉVY, 2000). Logo, os cursos por correspondência, rádio, televisão, teleconferência e as instituições com finalidade única (presencial), hoje, estão se convertendo para a condição de finalidade dupla (presencial e a distância), assim como também estão surgindo novas instituições de finalidade única (a distância) exclusivamente virtuais (MOORE; KEARSLEY, 2008). Estes níveis de educação serão apresentados e explicados detalhadamente na seção seguinte.

2.3 NÍVEIS DE EDUCAÇÃO

Moore e Kearsley (2008, p.4-6) distinguem os diferentes níveis de educação em relação ao oferecimento dos cursos e à organização das instituições, sendo pertinente a sua apresentação conforme a FIGURA 2:

FIGURA 2 – Níveis de educação.



Fonte: adaptado de Moore e Kearsley (2008, p.4-6).

As **instituições com finalidade única** possuem apenas uma modalidade como atividade específica, enfim, todo o corpo docente e os demais colaboradores dedicam-se exclusivamente a uma determinada modalidade, seja ela presencial ou a distância. No Brasil pode-se encontrar algumas instituições de EAD deste tipo reconhecidas pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)¹², como o Portal Educação¹³, o Instituto Politécnico de Ensino a Distância (iPED)¹⁴ e o Instituto da Educação¹⁵.

As **instituições com finalidade dupla** agregam a EAD no seu campus já estabelecido de educação presencial. Elas estabelecem uma unidade especial juntamente aos recursos aplicados ao ensino convencional. Normalmente, esta unidade possui uma equipe administrativa, produtores de conteúdo e especialistas técnicos dedicados exclusivamente à EAD. Ela raramente possui um corpo docente especializado em EAD e utiliza o corpo docente tradicional da instituição. Como exemplo, no Brasil tem-se as universidades privadas e públicas que já desenvolviam cursos regulares presenciais e começaram a oferecer também cursos a distância, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹⁶, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)¹⁷ e a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)¹⁸.

No caso da UFSC, em relação ao Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, o Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC)¹⁹ é a unidade responsável pela produção de materiais. Já as demais funções administrativas, técnicas e pedagógicas ficam sob responsabilidade dos próprios docentes e bolsistas do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE)²⁰, ao qual este Curso está subordinado.

Professores individuais são iniciativas autônomas que permitem que uma determinada pessoa organize um curso a distância e o distribua através de seus recursos disponíveis. Ele diferencia-se das instituições com finalidade única e das instituições com finalidade dupla por não estarem diretamente associados a unidades especializadas em EAD,

¹² Disponível em linha através do sítio: <http://www2.abed.org.br/>.

¹³ Disponível em linha através do sítio: <http://www.portaleducacao.com.br/>.

¹⁴ Disponível em linha através do sítio: <http://www.iped.com.br/>.

¹⁵ Disponível em linha através do sítio: <http://www.institutodaeducacao.com.br/>.

¹⁶ Disponível em linha através do sítio: <http://ead.ufsc.br/>.

¹⁷ Disponível em linha através do sítio: <http://www.cead.udesc.br/>.

¹⁸ Disponível em linha através do sítio: <http://www.unisul.br/unisulvirtual/>.

¹⁹ Disponível em linha através do sítio: <http://www.lantec.ced.ufsc.br/>.

²⁰ Disponível em linha através do sítio: <http://www.lle.cce.ufsc.br/>.

além de não possuírem o apoio e estrutura institucional para a realização dos cursos. Como exemplos, pode-se encontrar na internet uma série de cursos pagos, como o Curso Inglês Online²¹, e cursos gratuitos, como o Inglês Curso²², oferecidos independentemente por pessoas ou pequenas empresas. Entretanto, a maior parte destes cursos não oferece nenhum tipo de certificação oficial.

Consórcios virtuais são arranjos organizacionais de duas ou mais instituições que operam juntas na criação e na transmissão de cursos. O sistema UAB²³ poderia ser considerado um consórcio virtual entre as instituições públicas de ensino superior do Brasil, pois, o que a UAB faz é dar suporte institucional e financeiro às instituições públicas - universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) - que desejem oferecer cursos a distância e aos polos que desejem receber estes cursos. Portanto, a UAB não é exatamente de uma universidade que possui o seu próprio campus propriamente dito, mas sim um consórcio que utiliza as instituições públicas de ensino superior já existentes no Brasil e seus cursos para a oferta destes na modalidade a distância aos polos regionais.

2.4 EQUIPES DA EAD

As equipes da EAD são muitas vezes formadas por um grande número de pessoas que desenvolvem uma série de funções e papéis específicos dentro do curso. A **equipe administrativa do curso** é responsável pelas decisões administrativas, financeiras e de recursos humanos, enquanto a **equipe administrativa do polo** é responsável pelo funcionamento e manutenção dos polos de apoio presencial. A **equipe docente** é responsável pelo gerenciamento e acompanhamento das disciplinas e a **equipe de produção de materiais** pela elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos específicos (SARTORI; ROESLER, 2005; HACK, 2011).

A **equipe administrativa do curso** tem as seguintes funções:

- **Coordenador de curso:** responsável por “selecionar as equipes de trabalho; acompanhar a construção dos materiais didáticos do curso, definir os professores envolvidos no curso; organizar o processo de ingresso seletivo especial” (HACK, 2011, p.36-37);

²¹ Disponível em linha através do sítio: <http://www.cursoinglesonline.com.br/>.

²² Disponível em linha através do sítio: <http://www.inglescurso.net.br/>.

²³ Disponível em linha através do sítio: <http://uab.capes.gov.br/index.php>.

- **Coordenador de tutoria:** responsável por “a) selecionar os tutores, juntamente com os professores das disciplinas. [...]. b) promover a formação dos tutores; c) acompanhar o desempenho dos tutores; d) organizar o sistema de relatórios de atividades dos tutores” (UFSC, 2009, p.41);

- **Coordenador de AVEA:** responsável por “a) formar as equipes para o uso do ambiente virtual de aprendizagem; b) fornecer senhas de acesso aos professores, alunos, tutores, coordenação acadêmica, coordenação pedagógica, coordenação de tutoria, coordenação de polos e secretaria do curso; c) disponibilizar os materiais no ambiente virtual de aprendizagem; d) prestar o suporte técnico para as videoconferências” (UFSC, 2009, p.40) e realizar todo o tipo de suporte e orientação aos usuários do AVEA;

- **Secretário:** responsável pelas rotinas cotidianas do curso, pela organização do calendário acadêmico, pelos encaminhamentos administrativos, pela divulgação de informações e pelo atendimento às solicitações de todos os envolvidos no curso (UFSC, 2009).

A equipe administrativa do polo tem as seguintes funções:

- **Coordenador de polo:** responsável pelas questões institucionais e administrativas que dizem respeito ao polo e ao espaço físico do mesmo. Realizar o gerenciamento e a mediação entre o polo, as instituições de ensino e superior, a UAB e o MEC (HACK, 2011);

- **Secretário:** responsável pelas rotinas cotidianas do polo, encaminhamentos administrativos do polo, atendimento aos alunos e solicitações do coordenador de polo, tutores presenciais e estudantes;

- **Técnico em informática:** responsável pela manutenção e funcionamento dos equipamentos de informática do polo, como: computadores, acesso à internet e equipamento de videoconferência.

A equipe docente tem as seguintes funções:

- **Professor:** responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento da disciplina ministrada pelo mesmo, escolha e criação dos materiais didáticos, seleção dos tutores e orientação aos mesmos, realização das aulas presenciais e montagem das avaliações (SARTORI; ROESLER, 2005; UFSC, 2009);

- **Tutor virtual:** responsável por “orientar os alunos no planejamento de seus trabalhos; esclarecer dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas; auxiliar na compreensão de regulamentos e procedimentos

do curso” (HACK, 2011, p.40), corrigir as atividades realizadas pelos alunos, atribuir nota aos mesmos e fornecer o retorno das atividades;

- **Tutor presencial:** responsável por “a) aplicar as avaliações presenciais das disciplinas; b) realizar atividades sob supervisão do professor da disciplina; c) acompanhar e coordenar as videoconferências juntamente com o coordenador do polo” (UFSC, 2009, p.43).

A **equipe de produção de materiais** tem as seguintes funções:

- **Desenhista instrucional (DI):** responsável pelo planejamento e pela construção dos materiais didáticos impressos e em linha juntamente com os professores. Responsável pela organização pedagógica dos materiais escritos e pela criação e disponibilização dos recursos e atividades das disciplinas no AVEA. Trabalha junto ao desenhista gráfico e revisor de materiais;

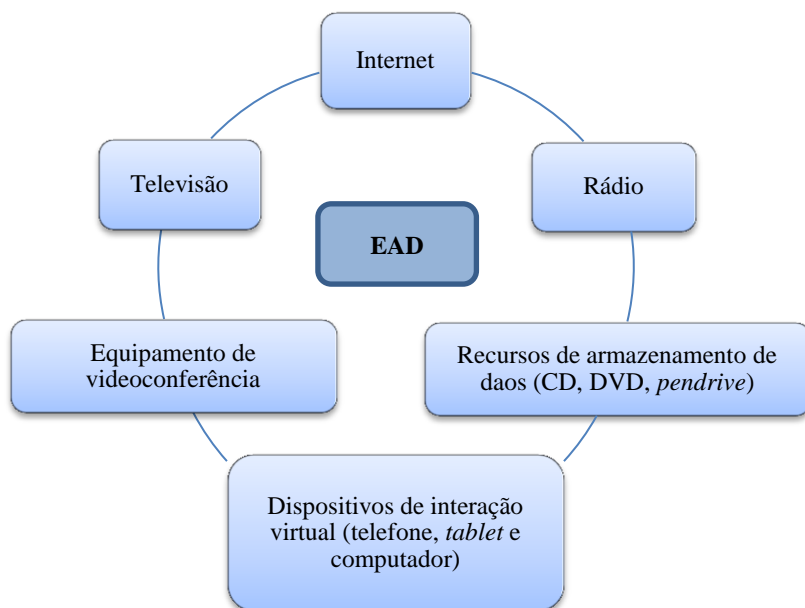
- **Equipe de vídeo:** responsável pela criação e gravação de roteiros solicitados pela **equipe pedagógica** e, realização de videoaulas. Realizam a captação e a produção de materiais didáticos idealizados e planejados pela equipe pedagógica.

Salienta-se que a **equipe pedagógica** é formada pela equipe docente mais o DI, pois todos os seus participantes desenvolvem funções pedagógicas, principalmente, no que diz respeito ao planejamento da disciplina e produção dos materiais didáticos. Assim, todas estas equipes trabalham em conjunto para atenderem às necessidades dos professores e alunos para a ocorrência, eficiência e sucesso das situações de ensino e aprendizagem planejadas, suscitadas e realizadas no curso.

2.5 TIC NA EAD

A rápida implementação das TIC na EAD foi uma das principais alavancas para o estabelecimento e o crescimento desta modalidade de educação nos últimos anos. Portanto, apresenta-se a seguir uma série de TIC utilizadas atualmente nos cursos de EAD para o desenvolvimento dos materiais didáticos próprios desta modalidade assim como a sua forma de veiculação, distribuição e utilização junto aos cursos e alunos. Atualmente, conforme a FIGURA 3 a seguir, as principais tecnologias empregadas na EAD para a utilização e exploração de texto escrito, imagem, áudio e vídeo são:

FIGURA 3 – Principais TIC utilizadas na EAD.



Fonte: adaptado de Moore e Kearsley (2008, p.98).

Sendo assim, Sartori e Roesler (2005, p.30) sintetizam as finalidades específicas das tecnologias e dos materiais escritos de uma forma objetiva e contextualizada:

Os tipos e finalidades das mídias disponibilizadas para a aprendizagem são definidos pela equipe gestora ao elaborar o desenho pedagógico de um curso a se realizar a distância. A utilização de mídia impressa pela EAD tem se constituído historicamente como instrumento privilegiado de entrega dos conteúdos aos alunos. A aplicação, experimentação e avaliação deste tipo de mídia em diversos programas tem possibilitado a permanente melhoria dos níveis qualitativos, tanto no que diz respeito a sua estruturação didática quanto ao desenvolvimento metodológico da EAD.

As autoras definem os seguintes tipos de **materiais impressos em papel**, que por sua vez, passarão a ser chamados apenas de **materiais escritos**, pois se salienta que todos estes tipos de textos também podem e são disponibilizados em linha diretamente no AVEA:

- **Manuais:** objetivam orientar as ações dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a distância. Para o autor, trazem normas e orientações para a produção dos materiais didáticos. Para o tutor e o professor, trazem indicações para o atendimento aos alunos. Para o aluno, trazem orientações sobre como estudar a distância;

- **Guias de estudo:** objetivam nortear a aprendizagem dos alunos. São orientações sobre as estratégias de estudo a serem desenvolvidas, leituras, atividades e trabalhos que devem ser realizados e priorizadas, calendário a ser cumprido, entre outros;

- **Cadernos pedagógicos, fascículos ou livros didáticos:** apresentam os objetivos de aprendizagem e os conteúdos a serem desenvolvidos. Não estão limitados à comunicação do seu conteúdo, mas conduzem o aluno a uma metodologia autônoma na aprendizagem.

No caso do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC, elaborou-se um **manual do aluno** e um **manual do tutor**. Cada disciplina do curso também possui o seu **livro didático** próprio, normalmente escrito e desenvolvido pelo próprio professor da disciplina. Estes materiais foram disponibilizados na forma impressa e em linha em documento digital (.pdf²⁴) através do AVEA. Os professores ainda disponibilizam somente em linha diretamente no AVEA eventuais **guias de estudo** e materiais didáticos complementares.

Por sua vez, o **rádio** e a **televisão**, que outrora causaram tanta animação em relação à expansão da EAD com as enormes possibilidades que se abriam através da utilização de áudio, imagens e vídeos, com o passar dos anos e as tentativas frustradas, verificou-se que não se constituíam de tecnologias eficazes para a distribuição de cursos regulares tanto de nível básico como nível superior, ocupando hoje um lugar diferente no campo da EAD. Estas tecnologias foram dominadas pela publicidade e atualmente participam da educação através de programas educativos, documentários, noticiários e programas de curiosidades. Existem inúmeras iniciativas de rádios e televisões

²⁴ PDF é a sigla de “*portable document file*”, arquivo de documento portátil, e designa uma extensão de arquivo padrão criada pela Adobe Systems em 1993. O pdf tem sido largamente utilizado na digitalização, criação e distribuição de documentos digitais em linha através da internet. Ele possui a vantagem de ser um arquivo de boa qualidade de resolução e tamanho de arquivo pequeno.

universitárias que, em sua grande maioria, atingem um modesto perímetro e não possuem eficientemente e massivamente um poder de instrução, formação e qualificação específicas e adequadas contínuo, além de serem tecnologias de apenas uma via. “Em virtude de essas tecnologias exigirem um investimento substancial em desenvolvimento, produção e distribuição de programas, elas são mais adequadas para programas direcionados a um grande número de alunos” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.98). Mesmo assim vale lembrar:

Um exemplo bem conhecido sobre a utilização da televisão como recurso educacional a distância em nosso país são os Telecursos, parceria entre a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta. O primeiro Telecurso da Fundação Roberto Marinho foi lançado em 1978 e sofreu importantes remodelações em dois momentos: 1) em 1994 e 1995, passando a se chamar Telecurso 2000; 2) em 2006, passando a se chamar Novo Telecurso. O público alvo dos programas são os milhões de brasileiros acima de 15 anos que por algum motivo foram excluídos do sistema regular de ensino fundamental e médio (HACK, 2011, p.56).

Os **recursos de armazenamento de dados**, como CD, DVD, *pendrive*²⁵, disco rígido externo e cartão de memória, são tecnologias utilizadas pelos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem para o armazenamento das inúmeras possibilidades de estímulos educativos e informativos como: imagens, áudios, músicas, vídeos, filmes, textos, jogos, programas, entre outros. Entre estes, destacam-se os textos digitais, áudios e vídeos, que são mídias fundamentais e indispensáveis na educação atual (SARTORI; ROESLER, 2005).

Em seguida, os **dispositivos de interação virtual** (telefone, *tablet* e computador) aliados à **internet** são hoje, sem dúvida, as tecnologias mais poderosas utilizadas na EAD (LÉVY, 2000). Pois é através destes dispositivos conectados à internet que todos os envolvidos na EAD têm a possibilidade de se comunicarem e consultarem informações.

²⁵ Os estrangeirismos e neologismos do português brasileiro foram grifados em *italico* quando apresentados pela primeira vez no texto.

A possibilidade de agregar múltiplas mídias e periféricos em um mesmo equipamento torna o computador [tablet e telefone] um grande aliado do docente e do estudante da EAD. Assim, é possível difundir mensagens e aulas completas aos alunos que residem longe das instituições de ensino, seja através de CD, DVD, internet ou em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, criados exclusivamente para o acesso a atividade de formação (HACK, 2011, p.57-58).

Porém, as discussões acerca das propostas multimidiáticas e o reconhecimento das peculiaridades de cada uma delas promove o debate sobre a centralidade dos materiais escritos – sejam impressos ou digitais – pois estes ainda constituem-se como o principal meio de acesso à informação e ao conhecimento (SARTORI; ROESLER, 2005). Logo, os materiais escritos, assim como na educação presencial tradicional, também assumem um papel central no AVEA e na EAD.

Finalmente, a **videoconferência** é uma tecnologia de comunicação síncrona que dispõe de som e imagem em tempo real em duas vias, ou seja, professores e alunos que participam de uma seção de videoconferência conseguem ver-se e ouvir-se simultaneamente em tempo real. Portanto, cria-se a possibilidade de interação entre os alunos dos diferentes polos e destes com os docentes. Ela tem sido amplamente utilizada pelas instituições da UAB e seus respectivos polos de apoio presencial (HACK, 2011).

Porém, mesmo armados com toda esta parafernália digital, a qualidade de ensino e aprendizagem na EAD não está garantida, pois, mais do que a presença da tecnologia, é essencial que os alunos e professores conheçam e dominem estas tecnologias, sabendo utilizá-las em seu benefício. Logo, fala-se de letramento digital, que é justamente utilizar eficazmente e funcionalmente as tecnologias para se alcançar os objetivos desejados. Portanto, o ingresso nesta prática passa a ser um fator de sucesso aos participantes da EAD. Assim, a tecnologia não garante a educação, mas uma boa prática docente através da tecnologia é certeza de sucesso (PALLOFF; PRATT, 2004).

O letramento digital é desenvolvido e aperfeiçoado pelos alunos ao longo dos cursos de EAD, pois os alunos precisam desta habilidade para atingirem seus objetivos e cumprirem suas responsabilidades através da utilização e exploração das TIC. Já nos professores da EAD, ela deve ser aprendida, trabalhada e exercitada, visto que muitas vezes os professores não estão familiarizados com as mídias digitais e sua

utilização e manipulação como recurso didático e pedagógico. Portanto, o domínio das TIC é indispensável para o sucesso do curso, da disciplina, do professor e do aluno. Logo, o letramento digital é requerido durante o planejamento e a execução da disciplina, a escolha e a criação de materiais didáticos e, principalmente, para a mediação e a comunicação entre os alunos, a equipe docente e os materiais didáticos do curso (SARTORI; ROESLER, 2005; HACK, 2011).

2.6 SITUAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EAD

As situações de ensino e aprendizagem na EAD são consideradas como os momentos em que há um contato do aluno com qualquer um dos materiais didáticos ou qualquer uma das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, assim, estas situações dizem respeito às ações e relações estabelecidas no **espaço** e no **tempo**.

No **espaço** elas podem ser divididas entre **presenciais** e **virtuais**. As situações **presenciais** acontecem em sua maioria no polo de atendimento presencial, sendo as seguintes: aula presencial, tutoria presencial, prova presencial, videoconferência, seminário e grupo de estudo. As situações **virtuais** acontecem em sua maioria no através do computador, da internet e do AVEA, sendo as seguintes: AVEA (texto escrito, videoaula, fórum, bate-papo em linha²⁶, atividades virtuais, etc.), correio eletrônico, navegação na internet e telefone (WHITE, 2003).

No **tempo**, elas podem ser divididas entre **síncronas** e **assíncronas**. As situações **síncronas** são interações em tempo real, normalmente em via dupla, tais como: aula presencial, prova presencial, videoconferência, seminário, grupo de estudo, telefone e bate-papo em linha. As situações **assíncronas** são interações que não acontecem em tempo real e não necessariamente em via dupla (BELLONI, 2008), tais como: videoaula, correio eletrônico, fórum e atividades virtuais que não exigem sincronismo. Logo, estas possibilidades de interação em relação ao espaço e tempo podem ser organizadas conforme o QUADRO 1 abaixo:

²⁶ Neste trabalho primou-se pela utilização da terminologia específica em português brasileiro como: bate-papo, correio eletrônico, em linha, sítio, programa, ensino, aprendizagem, compreensão auditiva, produção oral, insumo, lâmina, disco rígido, entre outros, evitando-se estrangeirismos como: *chat*, *e-mail*, *online*, *site*, *software*, *learning*, *teaching*, *listening*, *speaking*, *input*, *slide*, *hard disk*, entre outros.

QUADRO 1 – Combinações de espaço e tempo em contextos de aprendizagem.

EAD	SÍNCRONO Mesmo tempo	ASSÍNCRONO Tempo diferente
PRESENCIAL Mesmo espaço	aula presencial, prova presencial, videoconferência, seminário, grupo de estudo	navegação na internet, tutoria presencial
VIRTUAL Espaço diferente	telefone, bate-papo em linha	correio eletrônico, videoaula, fórum, atividades virtuais

Fonte: adaptado de White (2003, p.8).

Assim, no caso do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC, cada disciplina do Curso possui pelo menos uma **aula presencial** em cada um dos polos ministrada pelo professor responsável ou um tutor virtual da disciplina. Os tutores presenciais também auxiliam os alunos em dias específicos nos polos, logo, estes momentos são chamados de **tutorias presenciais**.

A **prova presencial** é realizada simultaneamente em todos os polos de acordo com calendário específico e sob supervisão dos tutores presenciais. Inicialmente, até o primeiro semestre de 2010, as provas eram realizadas em papel e enviadas por correio à UFSC. Atualmente, as provas presenciais são realizadas em linha através do Moodle Provas²⁷, um AVEA desenvolvido especialmente para a realização de avaliações a distância (UFSC, 2009).

As **videoconferências** são realizadas entre a equipe docente na UFSC e os alunos em cada um dos polos de atendimento presencial. Em média, são realizadas duas videoconferências por semestre em cada disciplina. De uma forma geral, a equipe docente tenta interagir com todos os polos, desenvolver atividades e propor discussões dinâmicas em grupos para que se mantenha a motivação e o interesse na aula e nos conteúdos trabalhados (HACK, 2011).

²⁷ O Moodle Provas é um AVEA especial desenvolvido pela Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC) da UFSC. Ele tem como objetivo garantir a segurança na realização das provas em linha através da utilização de um CD nos polos. Disponível em linha através do sítio: <http://provas.moodle.ufsc.br/login/index.php/>, acessado apenas de um computador de dentro da rede da UFSC ou com a utilização do CD.

Os **seminários** são apresentações presenciais no polo ou através de videoconferência de trabalhos realizados pelos alunos. Em sua maioria, os seminários são constituídos de uma apresentação oral com suporte a uma apresentação em lâminas no computador através do retroprojeto multimídia (PALLOFF; PRATT, 2004).

Os **grupos de estudo** se organizam autonomamente nos polos entre os alunos e tutores presenciais. São muito interessantes para o estudo e a pesquisa de tópicos em comum entre os alunos tanto pelos seus interesses como para o reforço e a recuperação de determinado conteúdo específicos das disciplinas.

A **navegação na internet** é sem dúvida um dos principais meios de aprendizagem autônomos. Na rede, os estudantes podem encontrar praticamente qualquer informação que procuram e se aprofundarem de acordo com suas necessidades. É necessário ter-se senso crítico em relação às informações consultadas, pois, assim como existem informações de periódicos e entidades científicas de credibilidade, também existem materiais de qualidade duvidosa e com informações equivocadas e contraditórias (PALLOFF; PRATT, 2004).

O **correio eletrônico** é utilizado na EAD principalmente para a troca de informações confidenciais entre estudantes, equipe docente e equipe administrativa do curso. Ele se constitui em um modo pessoal de comunicação direta entre os indivíduos participantes do curso. É importante salientar-se que o AVEA Moodle possui um sistema de mensagens internas e organização de fóruns que funcionam como um correio eletrônico pessoal, realizando a interface com o endereço eletrônico dos participantes. Logo, prioriza-se a utilização deste serviço para a comunicação entre professores e alunos.

Por meio do correio eletrônico é possível enviar textos, imagens, links, informações de ordem administrativa acadêmica e pedagógica. A assincronia deste recurso permite a flexibilidade da comunicação na medida em que as mensagens podem ser armazenadas, recuperadas, modificadas e reenviadas (SARTORI; ROESLER, 2005, p.35).

O **telefone**, por sua vez, não constitui um meio de comunicação amplamente utilizado pelos alunos nos cursos de EAD no Brasil aparentemente por 2 motivos: o serviço de telefonia no Brasil ainda é muito caro e os professores envolvidos consideram a utilização do telefone um meio muito pessoal, preferindo a realização de bate-papos

em linha pelo computador para a mesma finalidade. Porém, o telefone é amplamente e frequentemente utilizado entre os membros da equipe docente, da equipe administrativa do curso e da equipe administrativa do polo para a resolução de problemas e dúvidas e a consulta de informações rápidas e urgentes.

O **AVEA** é a plataforma onde se concentram várias outras situações de ensino e aprendizagem como: texto virtual, videoaula, fórum, bate-papo em linha, atividades virtuais, entre outros (MACHADO JUNIOR, 2008). Atualmente existem inúmeros AVEA, tais como: “Rooda, Moodle, Teleduc, FirstClass Classrooms, TopClass, WBT Systems, Virtual-U, WebCT, AulaNet, E-proinfo, Planeta Rooda, entre outros” (BEHAR; 2009, p.29). No AVEA, os participantes do curso possuem um acesso pessoal e individual. Lá, os alunos consultam todos os materiais didáticos disponibilizados pela equipe pedagógica, realizam as tarefas solicitadas em linha, enviam as tarefas solicitadas e interagem com os demais colegas e professores.

Particularmente, gostamos de olhar para o AVEA como um sistema computacional de aprendizagem cooperativa e interativa que ajuda os alunos a comunicarem suas ideias e a cooperarem em atividades comuns. Assim, todos os integrantes da equipe interagem entre si, em um processo em que o aluno é um sujeito ativo na construção do conhecimento e o educador é o mediador (HACK, 2011, p.107).

Enfim, observa-se que na EAD, os professores e os alunos dispõem de inúmeras ferramentas para atingirem os seus objetivos específicos de ensino e de aprendizagem. Dentre estes, salienta-se o AVEA, que passa a ser a sala de aula virtual oficial dos participantes do curso, concentrando todos os materiais didáticos, discussões sobre os conteúdos, orientações aos alunos e mesmo os trabalhos, as atividades e as avaliações realizados por estes (MACHADO JUNIOR, 2008).

2.7 MOODLE

O AVEA sugerido pelo MEC e pela UAB para a instalação, desenvolvimento e utilização nas universidades públicas do Brasil foi o Moodle²⁸, sigla de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning*

²⁸ Disponível em linha através do sítio: <http://moodle.org/>.

Environment, que por sua vez, talvez, uma boa tradução seria: “plataforma modular dinâmica de aprendizagem ao objeto orientado”, tendo em vista que este AVEA é justamente construído e configurado através de módulos, oferecendo uma dinâmica de transição entre os conteúdos e materiais didáticos e um bom controle das atividades, mensagens e notas. Este programa foi escolhido pela sua grande disseminação em cursos de EAD por todo o mundo e pelo seu desenvolvimento constante desde a sua criação em 2001.

Ele é um programa livre, o que permite que qualquer pessoa possa baixá-lo, instalá-lo, configurá-lo e utilizá-lo como um AVEA ou mesmo como uma página de conteúdo de redes internas e/ou da internet. Ainda, o Moodle possui o código aberto e utiliza como principais linguagens de programação as linguagens HTML e PHP, largamente utilizadas atualmente. Isto quer dizer que o Moodle é um programa gratuito e que possui a sua linguagem de programação acessível e passível de ser modificada e incrementada por qualquer pessoa que possua certo grau de conhecimentos em linguagens de programação, podendo compreender internamente o seu funcionamento, modificá-lo e desenvolver novos módulos para as diferentes necessidades (MACHADO JUNIOR, 2008).

No que diz respeito a sua interface de construção, edição e visualização das disciplinas e, logo, de todo o conteúdo virtual disponibilizado pela equipe pedagógica e acessado pelos alunos, o Moodle possui basicamente duas opções de edição: **recursos** e **atividades**.

Os **recursos** são utilizados para a apresentação dos conteúdos das disciplinas, disponibilização dos materiais didáticos, de informações estáticas e da própria dinâmica e organização das disciplinas. Através dos recursos é possível apresentar-se e disponibilizar-se páginas de texto simples, páginas HTML, figuras, áudios, vídeos, links, diretórios e arquivos de uma forma geral armazenados no servidor ou através de links a partir do próprio ambiente de cada disciplina do curso.

A versão atual do Moodle²⁹ utilizada pela UFSC apresenta os seguintes recursos: 1) rótulo, 2) página de texto simples, 3) página *web*, 4) *link* a um arquivo ou *site* e, 5) visualizar um diretório, conforme o QUADRO 2 abaixo.

²⁹ Informações recolhidas em 4 de novembro de 2011 no AVEA Moodle do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC.

QUADRO 2 - Lista dos recursos do Moodle.

1) Rótulo: um pouco diferentes dos outros recursos, pois são textos, imagens e links inseridos na interface da página principal do curso entre as atividades, os links e outros recursos. São utilizados para organizar a página da disciplina, criar títulos, separações, etc.;
2) Página de texto simples: permite a apresentação de um textos simples, ou seja, sem formatação como negrito, tamanho de fonte, parágrafo, cores, etc. Alguns tipos de formatação predefinidos são disponíveis: formato automático, formato texto, formato HTML e formato wiki;
3) Página web: permite a apresentação de textos elaborados no formato HTML. Este recurso facilita o desenvolvimento de uma página web completa, podendo-se fazer a utilização direta de imagens, vídeos, links e qualquer outro recurso a ser carregado diretamente da internet;
4) Link a um arquivo ou site: link para um arquivo interno do Moodle ou para qualquer endereço disponível na rede e/ou internet. Permite o direcionamento a qualquer página HTML ou outro tipo de arquivo que esteja na área de arquivos internos do Moodle. Arquivos de multimídia são trabalhados de forma inteligente e podem ser integrados em uma página web facilmente;
5) Visualizar um diretório: permite a visualização e acesso de um diretório específico, seus subdiretórios e arquivos do curso para download.

Fonte: <http://www.moodlebrasil.net/>, 2011.

Já as **atividades** pressupõem uma interação com os alunos ou a realização de um determinado tipo de exercício por estes. Elas são interativas e estabelecem o contato dos alunos com os materiais didáticos e com a equipe docente das disciplinas. Através das atividades são estabelecidas as discussões, a orientação, a correção e o retorno da equipe docente das tarefas desenvolvidas pelos alunos.

Nestas, pode-se trabalhar com os grupos de alunos de 3 formas:

1) **nenhum grupo:** não há divisão dos participantes do curso em grupos, ou seja, todos os alunos de todos os polos são apenas um grande grupo, 2) **grupos separados:** os participantes de cada grupo não enxergam nem têm acesso às informações relacionados dos membros de outros grupos, é indicada para atividades de interação entre os diferentes polos e, 3) **grupos visíveis:** cada usuário pode participar e visualizar apenas as informações do seu grupo, mas pode visualizar as informações dos demais grupos, é indicado para atividades que envolvam a construção de conhecimento pelo grupo com atividades setorizadas nos polos.

Para a apresentação das atividades, suas principais funções e possibilidades, organizou-se 3 grupos: o primeiro com todas as atividades de tarefas, o segundo com as atividades que envolvem a participação do aluno para a sua construção, tanto em conteúdo como

em interação e, o terceiro com as atividades que podem ser utilizadas como pesquisas, exercícios e avaliações. A versão atual do AVEA Moodle da UFSC contém as seguintes atividades: 1) tarefa de envio de arquivos múltiplos, 2) tarefa de envio de arquivo único, 3) tarefa *online*, 4) tarefa *offline*, 5) tarefa oral, 6) base de dados, 7) *chat*, 8) fórum, 9) glossário, 10) *wiki*, 11) enquete, 12) escolha, 13) *Hot Potatoes*, 14) lição, 15) pesquisa de avaliação, 16) questionário e, 17) registro de frequência, conforme os QUADROS 3, 4 e 5.

O QUADRO 3 a seguir apresenta os 4 tipos diferentes de tarefas existentes no Moodle. De uma forma geral, as tarefas são atividades em que o professor orienta a realização de um trabalho específico através de sugestões e referências aos alunos e recebe uma produção específica, na maioria das vezes escrita, realizada pelos mesmos.

QUADRO 3 - Lista das atividades de tarefas do Moodle.

1) Tarefa de envio de arquivos múltiplos: consiste na descrição ou enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo participante, que pode ser enviada em formato digital utilizando a plataforma. O aluno pode postar mais de um arquivo e o professor também pode postar arquivos de <i>feedback</i> ³⁰ para o aluno;
2) Tarefa de envio de arquivo único: assim como a tarefa anterior, esta consiste em um enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo aluno e postada no AVEA. Porém, esta tarefa é mais restrita, pois permite o envio de apenas um arquivo pelo aluno e nenhum arquivo pelo professor;
3) Tarefa online: também consiste em um enunciado de uma atividade a ser desenvolvido pelo aluno. Porém, esta tarefa é realizada em linha, ou seja, diretamente no AVEA. Normalmente são respostas curtas. Também possui a possibilidade de avaliação e feedback do professor;
4) Tarefa offline: assim como as outras tarefas, consiste em um enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo aluno. Porém, esta tarefa não é realizada no AVEA. Ela é utilizada para a descrição e avaliação das atividades presenciais e que devem conter um registro no AVEA;
5) Tarefa oral: esta tarefa consiste em um enunciado de uma atividade que deve ser realizada através de uma gravação oral pelo aluno. Esta tarefa possui uma caixa de gravação de áudio no próprio AVEA. Nela, o aluno pode gravar, escutar, regavar, salvar em seu computador e postar a gravação final realizada no AVEA para avaliação e feedback do professor;

Fonte: <http://www.moodlebrasil.net/>, 2011.

³⁰ *Feedback* é o retorno, a resposta que os professores dão aos alunos em relação aos questionamentos, participação dos alunos e realização das atividades e dos trabalhos pelos mesmos.

O QUADRO 4 abaixo apresenta as atividades que necessitam do envolvimento e da participação do aluno para a construção e o desenvolvimento do conteúdo e do AVEA. Juntamente, as atividades que estimulam os alunos às discussões tanto assíncronas através do fórum, como síncronas através do bate-papo. Assim, estas atividades pressupõem a interação dos alunos com os demais participantes do curso, os materiais didáticos e/ou as próprias mídias digitais disponibilizadas no AVEA e na internet.

QUADRO 4 - Lista das atividades de construção coletiva do Moodle.

6) Base de dados: permite a construção, consulta e procura de entradas em um banco de dados sobre um determinado tópico. O formato e a estrutura destas entradas incluem imagens, arquivos, links, entre outras informações;
7) Chat: permite a realização de uma discussão textual no AVEA pela rede em modalidade síncrona. Este módulo contém instrumentos para a revisão e a administração das discussões;
8) Fórum: possui diversos tipos de estrutura, podendo incluir a avaliação recíproca de cada mensagem. As mensagens são visualizadas em diversos formatos e podem incluir anexos. Os participantes do fórum têm a opção de receber cópias das novas mensagens via correio eletrônico e os professores, de enviar mensagens ao fórum com cópias via correio eletrônico a todos os participantes;
9) Glossário: permite que os participantes criem e atualizem uma lista de definições como em um dicionário ou em um FAQ ³¹ . As listas podem ser visualizadas em diversos formatos. É possível criar automaticamente links nos textos do curso que levam aos itens definidos no glossário;
10) Wiki³²: permite a composição colaborativa de documentos com o uso do navegador. Assim, os participantes trabalham juntos, adicionando novas páginas à rede ou completando e alterando o conteúdo das páginas publicadas. A velocidade de criação e atualização das páginas é uma das características que define a tecnologia wiki;

Fonte: <http://www.moodlebrasil.net/>, 2011.

³¹ *FAQ* é acrônimo da expressão *Frequently Asked Questions*, que significa Perguntas Frequentes. Um FAQ, quando usado num contexto pluralista, significa uma compilação de perguntas frequentes acerca de determinado tema. Quando usado num contexto singular, um FAQ será uma dessas perguntas.

³² O termo *wiki* é utilizado para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo usado para criá-lo. *Wiki-wiki* significa muito rápido no idioma havaiano. Uma wiki permite a edição coletiva e colaborativa dos documentos.

O QUADRO 5 a seguir é formado pelas atividades que podem ser utilizadas, principalmente, para a criação e a aplicação de pesquisas, exercícios e avaliações. A maioria delas possui características especiais próprias, como: auto avaliação, edição, criação de bancos de questões, estatísticas, gráficos, entre outras.

De uma forma geral, estas atividades são assíncronas, pois ficam disponíveis no AVEA aos participantes indeterminadamente ou por um determinado período de tempo em que estes devem acessar a atividade e realizar o que lhes é proposto, seja uma pesquisa, um exercício ou uma avaliação.

QUADRO 5 - Lista das atividades de exercício e pesquisa do Moodle.

11) Enquete: permite elaborar grandes pesquisas com uma grande variedade de instrumentos: avaliação/escala, botões de rádio, caixa de menu, caixa de texto, caixa de checagem, campo numérico, campo de texto, data, rótulo, sim/não. Ainda permite uma boa visualização dos resultados em tabelas e gráficos;
12) Escolha: permite elaborar uma pergunta com diversas opções de resposta. Serve para fazer pesquisas de opinião velozes, para estimular a reflexão sobre um tópico específico, para escolher entre sugestões dadas para a solução de um problema ou para obter a permissão de utilizar dados pessoais dos alunos em pesquisas do professor;
13) Hot Potatoes³³: este módulo permite a incorporação ao Moodle de atividades de exercícios lúdicos criados anteriormente através do programa Hot Potatoes;
14) Lição: permite o exercício do conteúdo de um modo interessante e flexível. Cada página contém uma questão e uma série de possíveis respostas. Dependendo da resposta do aluno, ele passa para a próxima página ou é levado de volta para uma página anterior, de acordo com a programação da atividade, de forma a recuperar o conteúdo mal compreendido;
15) Pesquisa de avaliação: permite alguns tipos de questionários de avaliação de cursos pré-definidos, específicos para o AVEA e o curso. Este tipo de atividade favorece a reflexão sobre os processos de aprendizagem durante a disciplina e o curso;

³³ Hot Potatoes significa batata quente. Ele é um programa livre a parte do Moodle, porém, este último conta com uma interface que permite a integração do funcionamento do Hot Potatoes. O Hot Potatoes propõe 5 tipos de atividades: *JCloze* para exercícios de lacuna, *JCross* para exercícios de palavra-cruzada, *JMatch* para exercícios de associação, *JMix* para exercícios de ordenação e *JQuiz* para exercícios de pergunta. Disponível em linha através do sítio: <http://hotpot.uvic.ca/>.

16) Questionário: consiste em um instrumento de composição de questões. As questões são arquivadas por categorias em uma base de dados e podem ser reutilizadas em outros questionários, disciplinas e cursos. Possui diversos tipos de questão: múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, ensaio, lacunas, associação, entre outras;

17) Registro de frequência: permite o controle de frequência dos participantes da disciplina nas atividades virtuais e presenciais através do AVEA.

Fonte: <http://www.moodlebrasil.net/>, 2011.

2.8 FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO SÍNCRONA

São consideradas ferramentas de comunicação síncrona programas como: MSN, GoogleTalk, Skype, Voip, Dim-Dim, VZO Chat, bate-papo do Facebook, entre outros. Estes programas possibilitam a interação e comunicação síncrona de duas vias entre duas ou mais pessoas. A maioria destes programas oferece a possibilidade de interação tanto na forma escrita como na forma oral.

As interações síncronas pessoais em LE são essenciais para a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e produção oral em LE (KORMOS, 2006; LIGHTBOWN; SPADA, 2006), sendo extremamente importantes como atividades didáticas e pedagógicas para o ensino e a aprendizagem em LE (NUNAN, 2000; CORACINI, 2003; WHITE, 2006). Ainda, Sartori e Roesler (2005, p.34) ressaltam as vantagens da utilização do bate-papo como recurso didático e pedagógico na EAD: “a sala de bate-papo dinamiza a comunicação de modo mais informal entre professores e alunos, e estes entre si, ampliando os espaços de participação, socialização e discussão sobre os conteúdos da disciplina”.

Assim, para que a otimização na utilização destas ferramentas seja alcançada, é necessário tanto uma mudança do posicionamento do professor, que deve assumir um papel de moderador das discussões e estimulador da produção do conhecimento, como na do estudante, em que a pró-atividade é um requisito essencial na EAD (WHITE, 2003). Principalmente quando se fala na aquisição e produção de conhecimentos adquiridos através da própria prática, como a produção oral em LE (CRISTÓVÃO, 2001; KORMOS, 2006). Logo:

Perceba, então, que a adoção de múltiplas tecnologias permite que o processo de construção do conhecimento seja particularizado e personalizado. Por isso, é necessário que as

ferramentas tecnológicas estejam adaptadas a cada contexto e permitam que docentes e discentes utilizem-nas de forma otimizada no ensino e aprendizagem. Se o ambiente de estudo dos alunos a distância estiver equipado com as tecnologias necessárias e uma conexão rápida para a comunicação educativa, a distância será apenas física, pois alunos, tutores, professores, enfim, toda a comunidade acadêmica virtual estará conectada e construirá um processo comunicacional dialógico (HACK, 2011, p.68).

Portanto, destaca-se que as ferramentas de comunicação síncrona são extremamente importantes como instrumentos didático e pedagógico na EAD, especialmente no que diz respeito aos cursos de LE. Logo, a utilização deste instrumento deve ser muito bem planejada, aplicada e avaliada pela equipe pedagógica da disciplina assim como pela equipe administrativa do curso de LE e pelas equipes administrativas dos polos.

Enfim, além de todos os recursos e das atividades do Moodle, e das ferramentas de comunicação síncrona, destaca-se ainda a existência de uma enorme quantidade de recursos educacionais abertos disponíveis na internet que podem ser facilmente acessados, baixados, utilizados, adaptados e incorporados aos cursos de EAD e aos próprios AVEA específicos das disciplinas (LITTO, 2010; WARSCHAUER; WHITTAKER, 2010).

2.9 EAD, MEC, UAB, UFSC, POLO

Realiza-se aqui um breve resumo da constituição, do planejamento e da organização do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC.

Motivados com as oportunidades que a EAD abria no início do século XXI para uma educação de qualidade massiva a locais remotos, enfim, “para ampliar o acesso e diversificar a oferta de ensino superior em nosso país, no ano de 2005 o MEC³⁴ criou o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)” (HACK, 2011, p.35). No mesmo ano, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), autorizou e regulamentou os cursos normais de EAD nos termos do artigo 80º da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e “estabeleceu entre outras questões importantes,

³⁴ Disponível em linha através do sítio: <http://portal.mec.gov.br/>.

a validade e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma de lei e a sua equivalência com os cursos na modalidade presencial” (CATAPAN et al., 2008, p.74).

Entretanto, vale lembrar que o Decreto nº 5.622 revogou o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que, no Parágrafo Único do artigo 1º, trazia a seguinte distinção: “O cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados **em regime especial**, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente” (BRASIL, 1998, artigo 1º, grifos do autor). Logo, a EAD no Brasil só passou a ter efetivamente cursos normais regulares de ensino superior a partir de 2005 (HACK, 2011).

Assim, a UAB surgiu com o objetivo de aprimorar a EAD, expandir e interiorizar a oferta de cursos pela ampla articulação entre as instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros. Conforme Castro Neto e colaboradores, a EAD

objetiva ofertar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não oferecem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não sejam suficientes para atender a demanda. [...] Para ofertar cursos a distância, cada município deve montar polo de apoio presencial, com laboratórios de informática, biologia, química e física, dependendo do curso ofertado no polo e biblioteca. Essa infraestrutura, que inclui ainda o apoio de tutores, fica à disposição dos estudantes. Já a elaboração dos cursos é de responsabilidade da instituição pública de ensino superior ofertante, que desenvolve o material didático e pedagógico. O estudante será acompanhado por um processo de tutoria com apoio de várias tecnologias de forma integrada que permita o monitoramento direto do desempenho e do fluxo de atividades, facilitando as interatividade e identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem, bem como, possibilitar os devidos esclarecimentos (CASTRO NETO; GUTIERREZ; ULBRICHT, 2009, p.72-73).

Sendo assim, quando surgiu o Edital de Seleção UAB nº 01/2006-SEED/MEC/2006-2007, que abria oferta para cursos de licenciatura, ou seja, para a formação de professores, o Curso de Graduação em Letras – Língua Inglesa e Literaturas da UFSC apresentou o **Projeto de Curso Superior na Modalidade a Distância: Licenciatura em Letras – Inglês** (UFSC, 2009). Sendo aceito, o Curso foi oferecido em 5 polos, em 5 municípios distintos do estado de Santa Catarina, a saber: Araranguá, Chapecó, Concórdia, Itajaí e São José, sendo 50 vagas por polo, totalizando 250 alunos no Curso. “A indicação dos municípios bem como a indicação do número de vagas em cada município está baseada em informações colhidas no sítio da Universidade Aberta do Brasil, nos itens referentes a polos cadastrados e relação demanda/oferta de cursos³⁵” (UFSC, 2009, p.4).

O Curso é amparado pela Resolução nº 017/CUn/1997, de 30 de setembro de 1997 (UFSC, 1997), que por sua vez, regulamenta tanto os cursos presenciais como os cursos a distância cursos de graduação da UFSC, pois atualmente ainda não existe nenhuma resolução específica para os cursos de EAD da UFSC.

A estrutura curricular do Curso foi organizada e planejada com base no currículo já existente para o mesmo curso na modalidade presencial, ficando o currículo do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC³⁶, com as seguintes cargas horárias:

- Total de h/a de conteúdos curriculares: 2.190 h/a;
- Total de h/a de Práticas como Componente Curricular (PCC): 510 h/a;
- Total de h/a de Atividades Complementares e Extensão (ACC): 320h/a;
- Total de h/a de Estágio Supervisionado: 486 h/a;
- **Total de h/a: 3506 h/a.**

O corpo docente foi composto pelos mesmos professores que lecionam no curso presencial. Foram abertos editais de seleção para as funções de tutor presencial, tutor virtual, DI, equipe de vídeo, secretários e coordenação de AVEA.

Em relação à divisão da carga horária entre as atividades presenciais e as atividades a distância, o curso de Letras – Inglês,

³⁵ Disponível em linha no sítio: http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/coord_cadastrados.php e <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/demandaeofertadecursos.pdf>.

³⁶ Disponível em linha através do sítio: <http://ead.ufsc.br/ingles/>.

modalidade a distância, da UFSC, decidiu estabelecer 30% da carga horária de conteúdos curriculares em atividades presenciais e 70% em atividades a distância, pois, de acordo com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), os cursos de EAD no Brasil devem conter atividades presenciais e virtuais:

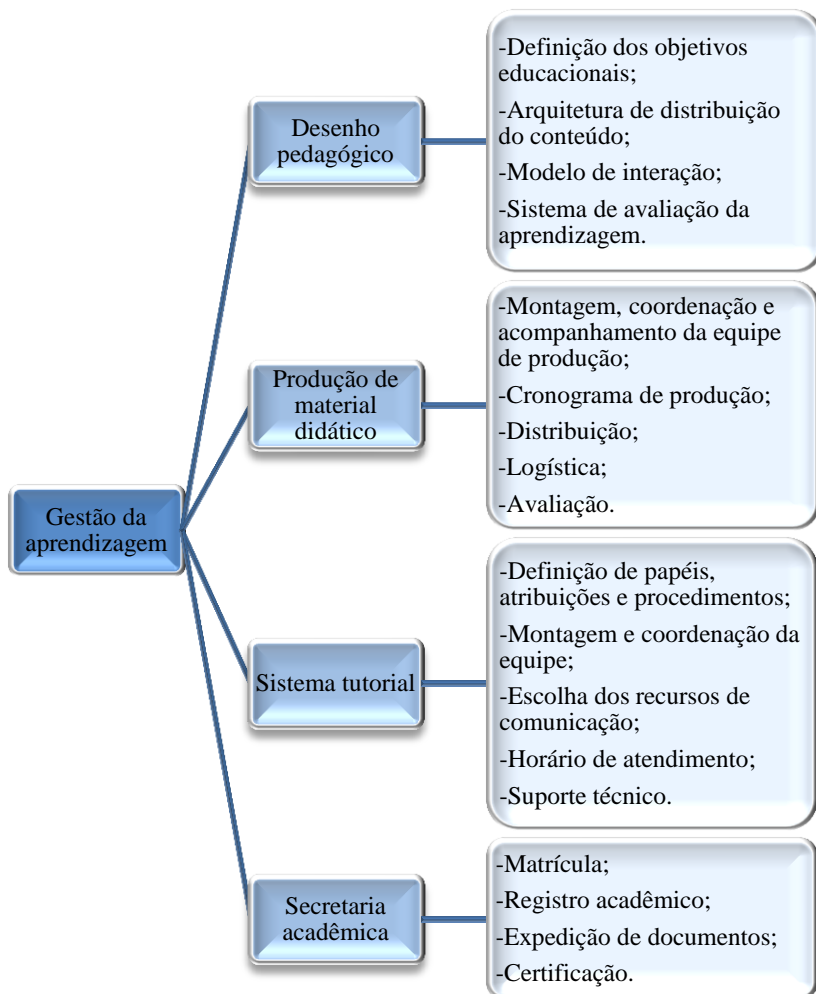
Sendo uma exigência da EAD o acompanhamento dos estudantes in loco, por uma equipe de tutores e coordenadores de polos, acredita-se que professores habilitados sejam interlocutores ideais para esta atividade. O presente projeto apresenta uma característica semipresencial com uma carga horária de ensino a distância significativa (70% a distância e até 30% presencial), utilizando o Ambiente Virtual e o estudo individual como recursos do processo de ensino-aprendizagem (UFSC, 2009, p.13).

Sendo assim, as atividades de interações pessoais síncronas, assim como a própria convivência de interação acadêmica em LE, extremamente importantes para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em LE (CRISTÓVÃO, 2001; LIGHTBOWN; SPADA, 2006) ficariam restritas a 30% da carga horária de aula, ficando 70% da carga horária para as atividades virtuais. Logo, salienta-se a importância da necessidade de uma utilização eficaz da carga presencial para as interações pessoais em LE, assim como um bom planejamento e prática na utilização do AVEA e das ferramentas de comunicação síncrona para o ensino da habilidade de produção oral em LE (BERTIN; GRAVÉ; NARCY-COMBRES, 2010).

Ainda, fica claro o compromisso geral do Curso de formação de professores de língua inglesa e respectiva literatura habilitados a ministrar as disciplinas da área. Dentre os objetivos secundários estabelecidos no projeto do Curso, destaca-se o primeiro item: “a) desenvolver a capacidade de uso da **língua estrangeira**, nas modalidades **oral** e escrita, em termos de recepção e **produção** de textos de diferentes gêneros” (UFSC, 2009, p.17, grifos do autor).

Sendo assim, pode-se ter uma visão esquemática geral do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC, em relação aos processos de execução das atividades e estratégias para a sua implementação a partir do modelo de gestão da aprendizagem proposto por Sartori e Roesler (2005), conforme a FIGURA 4 a seguir:

FIGURA 4 – Gestão da aprendizagem em curso superior a distância.



Fonte: adaptado de Sartori e Roesler (2005, p.46).

O **desenho pedagógico**, também chamado de modelo pedagógico, é “como um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor-aluno-objeto de conhecimento” (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007, p.4). Enfim, é a própria metodologia educacional utilizada no curso. A

produção de materiais didáticos específicos é fundamental para a criação e um vínculo com os alunos, mas principalmente para atingirem-se os objetivos pedagógicos pretendidos. O planejamento dos prazos e dos meios de distribuição e acesso aos mesmos é primordial para o bom andamento do curso. O **sistema tutorial** é definido como “a organização de profissionais e de procedimentos administrativos, pedagógicos e comunicacionais que buscam atender de forma direta às necessidades dos alunos na modalidade a distância” (SARTORI; ROESLER, 2005, p.50). A metodologia de trabalho dos tutores deve estar em consonância com o modelo pedagógico do curso. Finalmente, a **secretaria acadêmica** do curso realiza o atendimento direto ao aluno em relação aos procedimentos burocráticos e institucionais.

2.10 AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO

O conceito de autonomia relacionado à independência na aprendizagem tem sido fortemente discutido na literatura educacional nos últimos 30 anos, significando a capacidade de tomada de decisões a respeito do próprio aprendizado (WHITE, 2003; BENSON; HUANG, 2008; MOORE; KEARSLEY, 2008). Ela está fortemente presente na EAD tanto na visão do ensino, representada pela equipe pedagógica, como na visão da aprendizagem, representada pelo corpo discente.

Inicialmente, o termo autonomia era empregado para definir estudantes com a capacidade de decidir por iniciativa própria questões relativas ao seu aprendizado. Com o aperfeiçoamento desta concepção, autonomia passou a ser também o reconhecimento das necessidades de estudo, a proposição de objetivos a serem alcançados, a seleção de conteúdos e materiais didáticos específicos e o planejamento de estratégias de estudo, assim como a própria avaliação do processo de aprendizagem (HACK, 2009).

Na EAD, o desenvolvimento desta característica é muito importante, pois oferece aos estudantes a possibilidade de utilizarem com eficácia o seu tempo, os materiais didáticos disponíveis e, principalmente, aproveitarem ao máximo as situações de aprendizagem. De acordo com Filatro (2010), todas as teorias pedagógicas fundamentais da EAD exigem de alguma forma o desenvolvimento da autonomia tanto por parte dos professores como por parte dos alunos.

Três dos principais elementos para se desenvolver a autonomia são a criticidade, a criatividade e a dialogicidade (HACK, 2011), pois, o estudo autônomo obriga o aluno à reflexão frente às informações consultadas. Ele simplesmente não pode aceitar e acreditar em toda e

qualquer informação consultada. Logo, o estudante desenvolve um senso crítico através da pesquisa a diversas fontes e passa a realizar o julgamento da sua validade e relevância. A criatividade está intimamente ligada à audácia nos processos de aprendizagem. A dialogicidade está atrelada à construção cooperativa do conhecimento, enfim, a capacidade de aprendizagem através da comunicação e do fazer juntos de forma autônoma. Assim, em relação à autonomia na EAD, Hack (2011) e White (2003) parecem compartilhar os mesmos princípios:

O estudo autônomo de nenhuma forma se trata de uma construção isolada, pois leva a formas de ensino e aprendizagem dialógicas, trabalhos em projetos coletivos e aprendizagem cooperativa pela pesquisa. A proposta é retirar o docente do primeiro plano para colocar o aluno nesta posição, modificando relações tendenciosamente autoritárias entre ambos (HACK, 2011, p.91).

O mais recente desenvolvimento no debate sobre autonomia e controle na aprendizagem a distância é que a autonomia do aluno se desenvolve através do *controle colaborativo* de experiências de aprendizagem. De acordo com essa visão, um compromisso por parte dos alunos à responsabilidade e ao controle do processo de aprendizagem pode - e deve - ser reforçada por oportunidades de colaboração sustentada. A noção de controle colaborativo na aprendizagem de línguas a distância é baseada na ideia de que enquanto a autonomia cognitiva é largamente a responsabilidade de cada aluno, esta autonomia não implica independência social (WHITE, 2003, p.151-152, tradução do autor³⁷).

³⁷ The most recent development in the debate on autonomy and control in distance learning is that learner autonomy develops through *collaborative control* of learning experiences. According to this view, a commitment on the part of learners to responsibility for and control of the learning process can – and should – be enhanced by opportunities for sustained collaboration. The notion of collaborative control in distance language learning is based on the idea that while cognitive autonomy is largely the responsibility of each learner, this autonomy does not imply social independence.

A noção de controle está associada à liberdade de escolhas. Esta noção é formada pela tríade: independência, proficiência e suporte. Independência é o quão livre o aprendiz é para realizar escolhas, proficiência é a habilidade e a competência do aprendiz para se engajar na experiência e suporte são os recursos disponíveis para colaborar com o sucesso do aprendiz (WHITE, 2003).

Porém, não se deve pensar que a própria modalidade a distância garante o desenvolvimento da autonomia em seus envolvidos. Certamente os participantes da EAD aprendem a ser mais responsáveis por suas ações, pois o seu sucesso no curso depende desta característica. No entanto, a autonomia não está ligada à responsabilidade, mas sim à independência. Estudantes e docentes precisam possuir independência no cumprimento de suas atividades, nos prazos estabelecidos, na gestão do tempo e na construção do próprio conhecimento.

Em relação à aprendizagem de LE, a autonomia também tem sido largamente pesquisada nos últimos 20 anos (BENSON, 2006). Com o desenvolvimento da área, passou a se falar em autonomia no ensino também, designando tanto a liberdade do professor nas escolhas de materiais didáticos e metodologias de ensino, como a relação direta estabelecida entre a autonomia proporcionada aos estudantes para a aprendizagem de conteúdos específicos (BENSON; HUANG, 2008). Assim, quando se pensa no ensino e na aprendizagem de LE a partir da autonomia dos alunos e professores, alguns conceitos estão diretamente relacionados, tais como: autorregulação, estratégias de ensino e aprendizagem, motivação e diferenças socioculturais.

A partir disto, a motivação seria um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da autonomia, pois, o interesse nos processos educacionais de construção do conhecimento desperta o desenvolvimento das habilidades requeridas à aprendizagem de LE (BENSON, 2006). “A atividade é determinada por motivos e fins. A mola propulsora da atividade é o motivo. Não existe uma atividade sem um motivo, tanto nas atividades físicas como nas intelectuais” (CASTRO NETO; GUTIERREZ; ULBRICHT, 2009, p.40-41), isto é, o desenvolvimento da autonomia parece estar diretamente ligado ao nível de motivação dos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Estreitando-se ainda mais as relações entre autonomia, EAD e ensino e aprendizagem de LE, percebe-se que é necessário um tipo especial de autonomia e um tipo especial de tecnologia para que a engrenagem funcione corretamente. Ou seja, é necessária uma orientação social para o bom desenvolvimento da autonomia, assim

como uma mediação humana na interação tecnológica. Logo, observa-se que as principais ligações entre autonomia, EAD e ensino e aprendizagem de LE parecem depender da qualidade das interações humanas. Sendo assim:

Se eles dependem da qualidade da interação, é possível conceber processos onde ações interativas pobremente organizadas vão conduzir ao desenvolvimento do insucesso da autonomia orientada socialmente. Ou é possível pensar em processos que focam na ideação (conteúdo orientado) e tendem a associar com o desenvolvimento da autonomia para o homem independente da atividade (COLLINS, 2008, p.548, tradução do autor³⁸).

Sendo assim, na EAD, mesmo com a vasta utilização das TIC e a necessidade de autonomia nos processos educacionais, evidencia-se a necessidade da interação humana e da qualidade desta interação para a aprendizagem de LE. “Esta abordagem também reflete a visão de que aprendizes adquirem conhecimento e habilidades na língua alvo através de atividades pessoalmente significativas em contexto de interação social, e não pela recepção de conhecimento em materiais” (WHITE, 2003, p.157, tradução do autor³⁹).

A autonomia foi abordada no projeto do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC, a partir da perspectiva do aluno da seguinte forma:

Quanto ao conceito de autonomia adotado pelo presente projeto, este se refere à capacidade do indivíduo em se representar tanto nos espaços públicos como nos espaços privados da vida cotidiana. Esse conceito abrange o domínio do conhecimento, a capacidade de decidir, de

³⁸ If they depend on the quality of interaction, it is possible to conceive of processes where poorly organized interactive actions will lead to unsuccessful development of socially oriented autonomy. Or it is possible to think of processes that focus on ideation (content oriented) and tend to associate with the development of autonomy for human-independent activity.

³⁹ This approach also reflects the view that learners acquire knowledge and skills in the TL [target language] through personally meaningful activities in the context of social interaction, not by receiving knowledge in the materials.

processar e selecionar informações, a criatividade e, principalmente, a iniciativa. Tais capacidades, entretanto, não são totalmente inerentes ao indivíduo, mas sim construídas e desenvolvidas por meio de uma série de ações e de tomada de decisão frente a novos contextos educativos (UFSC, 2009, p.17).

Portanto, levando em consideração o conceito de autonomia na aprendizagem abordada nesta seção, verifica-se que ela é uma característica importante aos alunos que realizam um curso de EAD (BELLONI, 2008). Ainda mais, no que diz respeito ao estudo de LE e, principalmente, à aprendizagem e à aquisição da habilidade de produção oral em LE na idade adulta, o desenvolvimento desta característica pelo aluno é imprescindível para o alcance dos objetivos propostos pelo professor.

No que diz respeito à autonomia no ensino, em relação ao primeiro conceito, o professor, de uma forma geral, possui plena liberdade na seleção de conteúdos, escolha dos materiais, organização das aulas e elaboração de atividades, assim como dispõe de uma equipe multidisciplinar completa para auxiliá-lo nas funções. Em relação ao segundo conceito, o professor tende a se deslocar da posição clássica de detentor do conhecimento, tendo os alunos sob sua dependência, para uma posição de mediador entre os alunos e os materiais didáticos (BENSON; HUANG, 2008).

3 LÍNGUA ESTRANGEIRA

Aquele que sabe somente a geometria intelectual é normalmente um homem sem destreza, e um artesão que tem somente a geometria experimental é um operário muito limitado... Sobre certos problemas tenho certeza que é impossível conseguir algo satisfatório das duas geometrias em separado. (Denis Diderot, 1713-1784, verbete “arte” da Enciclopédia, 1750)

Neste capítulo, será realizada uma revisão bibliográfica dos principais conceitos, teorias e metodologias em relação ao ensino e a aprendizagem de LE que fundamentam a base teórica desta pesquisa. Na seção 3.1, serão apresentadas e discutidas as metodologias de ensino e aprendizagem de LE, na seção 3.2, a metodologia comunicativa será descrita detalhadamente, na seção 3.3, serão expostas as principais teorias de aquisição da linguagem e, na seção 3.4, serão abordados especialmente os principais modelos de produção oral em LE, especificamente em ILE.

3.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Quando se utiliza o binômio **ensino** e **aprendizagem**, sem dúvida se está falando de educação, ainda, quando se fala em educação e linguagem, certamente se está falando de linguística aplicada (LA) e de aspectos essencialmente políticos da vida (PENNYCOOK, 2004). Assim, a LA é vista hoje como o campo da linguística multidisciplinar, pois ela é a articuladora da linguagem com os múltiplos domínios do saber, como a vida social, política, educacional e econômica.

A LA está, portanto, preocupada não apenas em “ensinar” língua(s), mas acima de tudo, está preocupada em desenvolver um senso linguístico que faça com que o aluno veja, sinta, interprete a linguagem não como uma disciplina escolar que dita normas do bem falar e escrever, mas sim como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão, de ser humano (CELANI, 2000, p.22).

De tal forma, percebe-se que a linguagem exerce muito mais do que uma função instrumental e extrapola a simples noção de comunicação em nossas sociedades. Enfim, a linguagem identifica e define o ser político e contextualiza-o em seu mundo. As línguas específicas, por sua vez, organizam o pensamento e as ideias, estabelecendo relações entre elas, “[...] a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos” (PENNYCOOK, 2004, p.29). Ela é certamente uma característica dos seres humanos que os distingue dos demais animais, pois é sem dúvida através da linguagem que o homem tem a capacidade de reflexão, organização, racionalização e expressão de suas ideias. Assim, as línguas permitem o estabelecimento das relações sociais e, logo, a transferência de informações e o desenvolvimento de sociedades organizadas e desenvolvidas.

Para tanto, a transmissão de conhecimentos através das gerações e o estabelecimento de uma educação estruturada parecem ser os meios desenvolvidos pelo homem para a promoção e continuidade do seu conhecimento acumulado. Logo, pode-se falar em cultura, que, por sua vez, é certamente em grande parte definida, representada e expressada por sua língua específica. Assim, as discussões acerca das diferentes línguas e seus diferentes significados e o estabelecimento das diferentes culturas e das relações entre as mesmas remetem à procura da compreensão do outro e da comunicação com o outro através das diferentes línguas. Assim, o estudo e a utilização de LE são vistos como uma prática social e intelectual dentro de grande parte das sociedades modernas. Logo, a educação, o ensino e a aprendizagem de LE em todos os níveis de escolarização é, de forma geral, uma prática já bem estabelecida atualmente (CELANI, 2000).

Assim, o domínio de pelo menos uma LE é indiscutível para o convívio internacional: “oferecer condições para que todos os indivíduos possam adquirir pelo menos uma base para o desenvolvimento futuro no uso de uma língua estrangeira deve ser preocupação de uma política educacional nacional” (CELANI, 2000, p.23).

Em relação à educação de LE em sala de aula, têm-se basicamente duas situações distintas, mas que muitas vezes funcionam juntas: situações de ensino e aprendizagem de LE e situações da própria prática da LE e momentos da própria utilização da LE para o desenvolvimento de outras atividades. Muitas vezes estes momentos acontecem de forma simultânea, sendo as atividades de ensino e aprendizagem de LE interativas e dependentes da participação e produção dos alunos realizadas na própria LE alvo (CORACINI, 2003).

Portanto, uma boa educação em LE em todos os níveis de escolarização e uma boa formação de futuros professores de LE se torna indispensável para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Para tanto, é necessário o domínio de todas as habilidades em LE, mas especialmente a produção oral, pois é através dela que, na maioria das vezes, são estabelecidas as relações e a comunicação pessoal entre os indivíduos (CRISTÓVÃO, 2001; CHAPELLE; JAMIESON, 2008). Dessa forma, devem-se otimizar os processos de ensino e aprendizagem da produção oral junto aos futuros professores de LE, pois, “é refletindo sobre seu próprio processo que ele irá desenvolver a reflexão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s)” (CELANI, 2000, p.25).

Resgatando-se as origens do ensino e aprendizagem de LE, grosso modo, pode-se dizer que até o começo do século XX, o ensino e a aprendizagem de LE eram realizados através da **metodologia de tradução e gramática**, onde não se levava em conta a noção de sujeito em nenhuma instância, o que pressupunha um sujeito passivo e vazio que deveria ser preenchido pelo conhecimento estático transmitido pelo professor. A partir de uma forte influência da psicologia behaviorista, em meados do século XX, a língua materna (LM) foi banida dos cursos de LE e instaurou-se a **metodologia audiolingual**. Porém, esta metodologia significava expor os alunos a repetições de palavras e frases que deveriam ser memorizadas e assimiladas pelos mesmos. Logo a espontaneidade e criatividade ficavam muito aquém dos resultados esperados. No final do século XX, a **metodologia comunicativa** de ensino e aprendizagem de LE insurgiu com os objetivos de comunicação a partir de situações contextualizadas de ensino e aprendizagem de LE. Ela foi bastante disseminada pela expansão da língua inglesa após as duas grandes guerras mundiais (CORACINI, 2003).

Alternativo a estas metodologias, partindo da perspectiva dos objetivos específicos e gerais dos processos educacionais e das ações direcionadas e aplicadas para o alcance dos mesmos, Richards (2010) apresenta um conjunto de metodologias baseadas em valores, como ensino em grupo, metodologia humanística, metodologia centrada no aprendiz e metodologia reflexiva.

A **metodologia de ensino em grupo** pressupõe que não exista apenas um professor, mas um grupo de professores que discutem e se organizam de forma a tornar o estudo mais proveitoso tanto aos alunos quanto aos professores. A **metodologia humanística** pressupõe a aprendizagem a partir do desenvolvimento dos valores humanos e na compreensão do outro, a partir do envolvimento dos alunos com os

sentimentos e sensações na língua alvo. A **metodologia centrada no aprendiz** refere-se às metodologias que acreditam no auto direcionamento dos alunos e na responsabilidade de tomada de direções, ou seja, está diretamente associada às questões de autonomia e motivação abordadas anteriormente. A **metodologia reflexiva** é baseada na crença de que professores podem melhorar a sua compreensão sobre o ensino e na qualidade de seu ensino através da própria reflexão e crítica de suas experiências (RICHARDS, 2010).

Assim, todo este aparato teórico e metodológico parece dar conta da educação de LE tradicional em sala de aula, com interações reais e diretas entre os indivíduos, entretanto, eles atendem às necessidades da modalidade a distância no que se refere ao ensino e a aprendizagem de LE? Como os cursos EAD de LE, a equipe pedagógica e os alunos efetivamente manejam e exploram a tecnologia a fim de obterem os resultados esperados? Como assegurar-se a respeito do aprendizado do aluno em todas as habilidades?

Talvez o início desse problema encontre suas raízes nos próprios cursos universitários nos quais os futuros professores se formam. Certamente este diagnóstico se aplica aos cursos de Letras espalhados pelo país afora, na formação dos futuros professores de língua e literatura. Em centro de excelência ou nem tanto, sempre se acreditou que tais cursos devam se sustentar pedagogicamente apenas em giz e lousa. Como imaginar, assim, que futuros professores nunca expostos ao uso da informática em sua formação venham a utilizá-la em sua prática profissional? (LOPES, 2001, p.41).

Enfim, a entrada da tecnologia na sala de aula e, mais ainda, a tecnologia transformada na própria sala de aula exige uma reflexão e uma ressignificação acerca das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem de LE (TOGNATO, 2001). Destarte, observa-se que o contexto atual apresenta professores formados de maneira tradicional, na modalidade presencial, ministrando aulas virtuais, na modalidade a distância, a alunos adultos que nunca tiveram aulas virtuais e que, em sua grande parte, atuarão como professores de ensino tradicional na modalidade presencial. Isto é, de certa forma, há atualmente um paradoxo entre os agentes e os pacientes deste processo de ensino e aprendizagem entre a modalidade presencial e a modalidade a distância.

Porém, este modelo se impôs naturalmente e tem sofrido diversas modificações a fim de atingir seus objetivos em relação à formação e capacitação de qualidade destes futuros professores de LE. Logo, em relação aos deslocamentos dos papéis tradicionais do professor e do aluno na EAD, o mais interessante é perceber-se que ele só acontece a partir do papel que um atribui ao outro. “O aluno deve ser capaz de ver o professor como um provocador, um mediador [...]. Já o professor deve ser capaz de confiar que o processo de interação entre os participantes, bem como sua capacidade de buscar informação, leve à construção de um determinado corpo de conhecimento” (LOPES, 2001, p.53).

Neste sentido, salienta-se que os cursos de EAD atuais oferecem uma série de novas possibilidades de ensino e aprendizagem a partir da exploração criativa das TIC. Assim, as interações síncronas orais podem ser exploradas como um ótimo recurso para o ensino da habilidade de produção oral (BERTIN; GRAVÉ; NARCY-COMBES, 2010). Estas interações devem ser espontâneas e naturais, mas também precisam primar pela qualidade e pelos objetivos propostos. O retorno dos professores também desenvolve um papel fundamental no desenvolvimento desta habilidade e, através das conversas em linha, eles podem imediatamente realizá-lo a fim de minimizar a ocorrência de dúvidas nos alunos (WHITE, 2003).

Neste caso, há uma independência direta da aprendizagem do aluno em relação ao ensino que lhe está sendo proporcionado. Porém, o ensino de LE também está muito sedimentado na autonomia do aluno, que por sua vez, pode ser implementada e aproveitada a partir da autonomia de ensino do professor. Autonomia do professor ou autonomia no ensino possuem duas concepções gerais: a primeira diz respeito à liberdade do professor na seleção dos conteúdos programáticos, escolha dos materiais didáticos, organização da disciplina, etc. Já a segunda concepção diz respeito ao elo estabelecido entre professor e aluno, no sentido de o professor possibilitar e proporcionar o estudo autônomo do aluno (BENSON, 2006). “Enquanto autonomia do aluno envolve responsabilidade na aprendizagem e controle sobre os processos de aprendizagem, autonomia no ensino envolve responsabilidade no ensino e controle sobre os processos de ensino” (BENSON; HUANG, 2008, p.428, tradução do autor⁴⁰).

⁴⁰ Whereas learner autonomy involves responsibility for learning and control over the learning process, teacher autonomy involves responsibility for teaching and control over the teaching process.

Assim, a partir da utilização do computador e da internet na aprendizagem autônoma de LE, metodologias e materiais didáticos específicos têm sido desenvolvidos a partir de uma perspectiva de *Computer-Assisted Language Learning* (CALL), conhecida como aprendizagem de língua mediada por computador (ALMC), sendo uma das iniciativas onde o professor pode exercer a sua autonomia, controlando, acompanhando e orientando os processos de ensino e aprendizagem de LE (GRUBA, 2006). Chapelle e Jamieson (2008, p.152, tradução do autor⁴¹) dão algumas sugestões aos professores para o ensino da habilidade de produção oral em LE através da ALMC:

1. Selecione materiais de ALMC que ensinam os sons e os sotaques que são relevantes para seus estudantes.
2. Escolha materiais de ALMC que explicitamente ensinam a habilidade de produção oral em inglês.
3. Proporcione oportunidades para a prática oral através de interação com o computador.
4. Avalie o desempenho dos aprendizes e forneça feedback.
5. Ajude os alunos a desenvolverem estratégias para aprendizagem explícita em linha da língua oral através do uso de ferramentas em linha.

Muitas atividades têm sido desenvolvidas para a ALMC e as pesquisas têm demonstrado bons resultados por parte da aquisição dos conhecimentos pelos alunos, assim como satisfação dos professores e programadores em relação aos resultados obtidos (LEVY, 2001).

Por fim, percebe-se que as metodologias de ensino e aprendizagem de LE desenvolveram-se juntamente com os avanços da linguística e as mudanças sociais, principalmente no último século (PENNYCOOK, 2004). Primeiramente, o método de tradução e estudo da gramática que era fundamentado em um ensino clássico tradicional. Em seguida, o método audiolingual que foi influenciado pelo

⁴¹ 1. Select CALL materials that teach the sounds and accents that are relevant for your students. 2. Choose CALL materials that explicitly teach English speaking skills. 3. Provide opportunities for oral practice through interaction with computer. 4. Evaluate learners' performance and provide feedback. 5. Help learners develop strategies for explicit online learning of oral language through the use of online reference tools.

behaviorismo. Após a 2ª Guerra Mundial, a metodologia comunicativa que foi inspirada na disseminação do ensino de ILE e baseada na autonomia do estudante e do professor, priorizando as possibilidades de interação, comunicação e informação a partir da globalização e da disseminação da EAD (GRUBA, 2006; COLLINS, 2008; BERTIN; GRAVÉ; NARCY-COMBES, 2010; RICHARDS, 2010).

3.2 METODOLOGIA COMUNICATIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

Coracini (2003, p.141-142) descreve de forma sucinta o nascimento da metodologia comunicativa de ensino e aprendizagem de LE a partir da LA em oposição às metodologias tradicionais anteriores caracterizadas pela tradução e reprodução da LE alvo:

Contra essa característica se insurgem, na década de 1970, na Europa, e na década de 1980, no Brasil metodólogos e linguistas aplicados, amplamente influenciados não mais pela psicologia behaviorista e pelo estruturalismo linguístico, mas pela psicologia cognitivista e, num primeiro momento, pela gramática gerativa e transformacional de Chomsky, propondo a **abordagem comunicativa** (CORACINI, 2003, p.141-142, grifos do autor).

Assim, a metodologia comunicativa desloca o foco principal do ensino para a aprendizagem. Mais do que simplesmente saber e interpretar o código, a cultura das LE passou a ser um suporte essencial para efetivamente se conhecer e vivenciar a LE alvo. Enfim, infere-se que o aprendizado de LE não se realiza de forma totalmente consciente e, além disso, simplesmente conhecer as estruturas, o funcionamento, a tradução e a gramática em LE não significa efetivamente saber a língua.

Com a metodologia comunicativa, o aluno se aproxima da utilização real da língua através da simulação de diferentes contextos de uso espontâneo ou semiespontâneo. Trabalha-se também a partir dos objetivos e motivações pessoais dos alunos, de forma a fazê-los se aproximarem da língua alvo, internalizarem-na e se identificarem com a mesma. Portanto, o estudo metódico e estrutural é deixado de lado e um estudo contextualizado, comunicativo e funcional é colocado em voga. Em suma, mais do que conhecer e saber a LE, o aluno deve identificar-se com a LE alvo e “ser falado por ela” (CORACINI, 2003, p.147).

A partir desse conjunto de metodologias de ensino e aprendizagem de LE, profundamente influenciadas pelas teorias de aquisição de linguagem, observa-se que, “sem dúvida, as mudanças mais difundidas na prática do ensino nos últimos 20 anos são aquelas que podem ser descritas como o ensino de línguas comunicativo” (NUNAN, 2000, p.9, tradução do autor⁴²), que por sua vez, pressupõe a simulação de situações reais de utilização de LE em todas as 4 habilidades⁴³. Ela é possivelmente a metodologia mais em evidência nos dias atuais nos cursos de LE (RICHARDS, 2010). Porém, surgem as seguintes perguntas: como ensinar a habilidade de produção oral em LE num curso de EAD? Como simular situações reais sem a presencialidade para a aquisição da habilidade oral na EAD? Em relação à proposta do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC, observa-se que:

Fundamentalmente, o estudo cooperativo requer a colaboração e a interação entre os alunos, professores e tutores, já que o desenvolvimento de habilidades linguísticas resulta, em grande parte, das experiências em situação de interação e uso da língua estrangeira. Para garantir o desenvolvimento da competência linguística do professor em formação, é necessário que as atividades que oportunizem espaços de cooperação e interação, tais como seminários, formulação e discussão de questões relativas ao conteúdo que está sendo estudado, trabalho em pares e em grupos, consulta a especialistas, artigos escritos conjuntamente e projetos de pesquisa (UFSC, 2009, p.16-17).

De uma forma geral, a metodologia comunicativa tem sido a metodologia geral utilizada no ensino de LE tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância atualmente. Nunan (2000, p.246, adaptação do autor) resume os principais pontos da metodologia comunicativa no QUADRO 6 abaixo:

⁴² Without doubt, the most pervasive changes to teaching practice over the last twenty years are those that can be described as communicative language teaching.

⁴³ Costuma-se dividir o ensino e a aprendizagem de LE em 4 habilidades: compreensão escrita, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral, cuja última é o principal enfoque desta pesquisa.

QUADRO 6 – Síntese da metodologia comunicativa de ensino e aprendizagem de LE.

Teoria de interação da linguagem	Linguagem é um sistema para a expressão de sentido; função primária – e comunicação.
Teoria de aprendizagem	Atividades envolvendo comunicação real, conduzida através de tarefas com sentido, e utilizando linguagem que é significativa para o aluno promover aprendizagem.
Objetivos	Os objetivos refletem as necessidades do aprendiz, eles incluem habilidades funcionais assim como objetivos linguísticos.
Currículo	Inclui alguns ou todos os seguintes: estruturas, funções, noções, temas, e tarefas. A ordenação é guiada pelas necessidades dos alunos.
Atividades	Engaja aprendizes na comunicação, envolve processos como a troca de informação, negociação de sentido, e interação.
Papel do aluno	Aluno como negociador, atuante, dando assim como recebendo.
Papel do professor	Facilitador do processo de comunicação, analista das necessidades, conselheiro, gerente do processo.
Papel dos materiais	Papel primário de promoção do uso da linguagem comunicativa, baseado em tarefas, autêntico.

Fonte: adaptado de Nunan (2000, p.246).

Observa-se que na metodologia comunicativa, desde a sua teoria de interação, passando pela teoria de aprendizagem e chegando aos seus objetivos, o ponto principal parece ser a comunicação funcional. A seguir, as atividades, os papéis do aluno, do professor e do material didático, convergem para a prática comunicativa através de uma representação ativa do aprendiz através da LE alvo.

Porém, aparentemente, com a larga utilização das TIC na educação, está-se frente a uma nova realidade de ensino e aprendizagem de LE, onde a equipe pedagógica tenta conjugar, adaptar e mesmo reinventar não apenas a metodologia comunicativa, mas também, todas as outras metodologias a fim de alcançar os seus objetivos. Desse modo, ainda não há uma metodologia própria e/ou específica para o ensino e aprendizagem de LE na EAD. Entretanto, a partir das pesquisas e trabalhos existentes na área, parece já haver uma razoável demanda para o desenvolvimento de uma metodologia direcionada para o ensino de LE na EAD, principalmente no que diz respeito ao ensino, aprendizagem, desenvolvimento e prática da habilidade de produção oral em LE.

3.3 TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Certamente as metodologias de ensino e aprendizagem de LE se desenvolveram e se modificaram ao longo do tempo em função das teorias de aquisição de linguagem, que por sua vez, também se modificaram e se adaptaram a partir dos avanços das pesquisas nesta área. Porém, mesmo com metodologias de ensino e aprendizagem de LE e com teorias de aquisição de linguagem rebuscadas atualmente, não se pode invalidar todo o trabalho feito anteriormente, pois é evidente que todas estas práticas anteriores apresentaram bons resultados e são experiências acumuladas (BATISTA, 2000).

Entre as diversas teorias de aquisição de linguagem, as que estão mais em voga nos dias atuais e são mais pertinentes no estudo da aquisição da habilidade de produção oral em LE, são: behaviorista (FINGER, 2008b), gerativista (QUADROS, 2008), epistemologia genética (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008), sociocultural (LANTOLF, 2006) e conexionista (FINGER, 2008a).

Após a primeira fase do **behaviorismo** no início do século XX, chamada de behaviorismo metodológico, fortemente influenciado pelo pesquisador russo Pavlov, que por sua vez relatou o fenômeno conhecido como **condicionamento clássico**, foi a segunda fase, em meados do século XX, chamada de behaviorismo radical e representada por Skinner que realmente trouxe contribuições significativas para os estudos sobre a aquisição da linguagem. Deste modo, com os conceitos de **condicionamento operante** e **reforço positivo**, o pesquisador procurou explicar como as crianças adquirem sua LM a partir do insumo de informações que recebem de seus pais, que por sua vez é o condicionamento operante e o grau de satisfação e aceitação das primeiras produções orais é o reforço positivo (FINGER, 2008b).

Essa teoria foi transposta para o ensino e a aprendizagem de LE através da metodologia audiolingual, onde os aprendizes deveriam ouvir determinados estímulos auditivos – condicionamento operante - e em seguida reproduzi-los, possuindo o retorno dos professores em relação à qualidade desta produção oral como o reforço positivo.

Fica claro que a abordagem behaviorista oferece uma importante contribuição para a compreensão de como as crianças adquirem alguns dos aspectos mais rotineiros e regulares da língua. Entretanto, sabemos que simples imitações e práticas não são capazes de explicar algumas das formas

linguísticas que são criadas pelas crianças, que vão muito além das estruturas que eles ouvem na interação com os adultos (FINGER, 2008b, p.44).

Desta forma, em meados do século XX, o **gerativismo** procurou preencher esta lacuna através da hipótese do inatismo da linguagem, ou seja, ele pressupõe a existência de um mecanismo natural específico da espécie humana para a aquisição da linguagem, denominado Gramática Universal (GU). Portanto, o caráter altamente criativo e gerativo da linguagem é explicado: “o ser humano possui uma capacidade criativa para, a partir de alguns elementos restritos, expressar e compreender cadeias de forma irrestrita” (QUADROS, 2008, p.46).

Sendo assim, a GU seria o estado inicial, intacto, da linguagem da criança, contendo todos os princípios da linguagem. Em seguida, através do Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL), os parâmetros específicos da língua que está sendo adquirida seriam aprendidos e internalizados pela criança. Ainda, o programa gerativista estabelece a **competência** como sendo o conhecimento internalizado da língua e a **desempenho** como sendo o sistema de desempenho articulatório-perceptual da língua.

Chomsky estabelece um período crítico para a aquisição da linguagem, isto é, uma determinada idade em que crianças estariam mais predispostas ao desenvolvimento da linguagem. No gerativismo, o período crítico seria até os 36 meses de idade, porém, este período ainda pode ser estendido até o 7º ano de idade. Assim, dentro deste período, os seres humanos teriam muito mais facilidade de adquirirem uma língua, seja ela uma LM ou uma LE.

Em relação à aquisição de LE, quando ela acontece durante o período crítico, ela aconteceria igualmente à aquisição de LM, porém, em pessoas após o período crítico, este conhecimento seria muito mais dificultoso de ser adquirido. Logo, os aprendizes de LE adultos devem adquirir os novos parâmetros da língua alvo e recomporem a sua GU, fazendo novas referências e conexões com os novos itens adquiridos.

Diferentemente do behaviorismo e do gerativismo, a **epistemologia genética** não é nem empirista nem inatista. Esta teoria, desenvolvida por Piaget e seus seguidores, em meados do século XX, tem como ponto fundamental de partida a premissa da necessidade de **condições necessárias** para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

Para Piaget, a linguagem é constituída a partir do **encontro** de um funcionamento endógeno (orgânico) do ser humano com a vida social; aliás, de forma análoga ao *conhecimento*. [...]. Graças e esse *encontro*, a criança organizará o seu mundo, entre o nascimento e um a dois anos (em média). Essa organização será representada por intermédio de *imagens mentais*, a partir do surgimento da função semiótica (capacidade neurológica de distinguir o significado do significante). As imagens mentais serão ligadas entre si pelas *relações lógicas*, previstas no funcionamento *das estruturas mentais orgânicas específicas para o ato de conhecer*, que permitirão o nascimento da linguagem falada como verbalização desse entrelaçamento imagístico que refletirá as ações da criança no seu mundo. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p.84-85).

Esta teoria de aquisição da linguagem não parece dar suporte à aquisição de um LE na idade adulta, pois ela pressupõe justamente o desenvolvimento da linguagem a partir do desenvolvimento biológico do ser humano que, conforme Piaget, estaria completo aos 12 anos, após o período de especificação dos neurônios. Contudo, “estaremos sempre na dependência das construções das **condições necessárias** previamente definidas ou não e na qual a solicitação do meio é fundamental” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008, p.112, grifos do autor), ou seja, as condições necessárias oferecidas pelo meio são importantes e poderiam ser fundamentais mesmo na idade adulta.

A teoria **sociocultural** é uma teoria de aquisição de linguagem baseada nos trabalhos sobre a teoria de aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky (MOTA, 2010a). De uma forma geral, a teoria de aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky e a teoria de aquisição de linguagem sociocultural assemelham-se bastante à epistemologia genética de Piaget. Entretanto, enquanto para Piaget a estruturação biológica do organismo precede o desenvolvimento cognitivo, para Vygotsky o próprio processo de aprendizagem gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores e, logo, da fala (LANTOLF, 2006). Sendo assim, na teoria sociocultural “a aquisição de L2 é um processo situado contextualmente e é a partir dessa perspectiva que a teoria explica os processos cognitivos relacionados à aprendizagem” (MOTA, 2010a, p.41). Ou seja, os processos de

desenvolvimento cognitivo nos indivíduos acontecem fundamentalmente através de sua contextualização social, cultural, linguística e histórica, tais como: vida em família, interação com amigos, escola, trabalho, entre outros (LANTOLF, 2006).

De uma forma bastante diferente, no modelo conexionista:

Embora possamos supor que os indivíduos possuem capacidades inatas responsáveis por restringir a aprendizagem da linguagem, é de questionar se tais capacidades incluem qualquer tipo de conhecimento prévio de estruturas gramaticais. [...] Diferentemente do que é defendido pelos teóricos simbolistas, para os quais a linguagem constitui um domínio específico e localizado de conhecimento, os conexionistas a concebem como fruto do mesmo mecanismo responsável por processar todas as faculdades cognitivas humanas (FINGER, 2008a, p.148-149).

Logo, no **conexionismo**, o processamento da informação se dá através de regras formalizadas linguisticamente. Para tanto o cérebro humano possuiria um alto grau de flexibilidade, porém, não possuiria nenhuma parte específica dedicada à aquisição de línguas. “Em outras palavras, supõe-se que restrições genéticas, na interação com fatores ambientais externos e internos, dão origem ao que os seres humanos possuem em termos de linguagem” (FINGER, 2008a, p.158).

Assim, os conexionistas defendem que a aprendizagem de uma língua se dá através de associações e não através da construção de regras abstratas, ou seja, a partir do insumo recebido, a mente humana é predisposta a realizar associações entre os elementos e, a partir destas associações, criar ligações entre esses elementos.

Portanto, a partir dos princípios de todas as teorias de aquisição de linguagem abordadas em LM e em LE, percebe-se que o insumo recebido pelo aprendiz, ou seja, o contato direto com a língua, é extremamente importante e fundamental para a aquisição e o desenvolvimento da mesma (KORMOS, 2006). Em relação à LE, pode-se ir ainda mais longe, não só o insumo é extremamente importante, mas também o retorno recebido de outros indivíduos é um fator essencial, pois é ele que irá influenciar e organizar o sistema cognitivo do aprendiz para a seleção, confirmação e aquisição das produções pertinentes, funcionais e corretas, ou abandonar e desprezar as produções não pertinentes e problemáticas (LIGHTBOWN; SPADA, 2006).

No âmbito da EAD, Filatro (2010) destaca as seguintes teorias pedagógicas: associativa, construtivista (individual), construtivista (social) e situada, fundamentadas em Skinner, Piaget, Vygotsky e Lave, respectivamente. Logo, a **teoria associativa** faz referências ao behaviorismo, a construtivista individual à epistemologia genética, a **construtivista social** ao sociointeracionismo e a **situada** também ao sociointeracionismo, porém a partir de situações pedagógicas mais reais, verdadeiras e contextualizadas.

3.4 PRODUÇÃO ORAL EM LE

Quando alguém lhe pergunta sobre sua habilidade de linguagem, você tipicamente responde dizendo: "eu falo inglês", em vez de "eu escrevo inglês" ou "eu escuto inglês". A fala é o termo que abrange tudo, por uma boa razão. Falantes têm que usar a fonologia, o vocabulário, a gramática e as regras de conversação para construir expressões em tempo real (CHAPELLE; JAMIESON, 2008, p.151, tradução do autor⁴⁴).

A produção oral em LE é a principal habilidade a ser adquirida pelos futuros professores de LE justamente por ser o próprio meio para o ensino de todas as demais habilidades, assim como é a principal forma de estabelecimento das interações e da comunicação entre os indivíduos em LE (BATISTA, 2000; CRISTÓVÃO, 2001). Assim, no que diz respeito à natureza cognitiva e articulatória desta habilidade, tem-se atualmente 2 modelos específicos distintos de produção oral em LE, o **modelo modular** e o **modelo de ativação espalhada**.

De Bot (2007⁴⁵, apud MOTA, 2010b), baseado no modelo de Levelt (2001⁴⁶, apud MOTA, 2010b), propõe um **modelo modular** de

⁴⁴ When someone asks you about your language ability, you typically respond by saying, "I speak English", rather than "I read English" or "I listen English". Speaking is the term that covers it all, for good reason. Speakers have to use the phonology, vocabulary, grammar, and rules of conversation to construct utterances in real time.

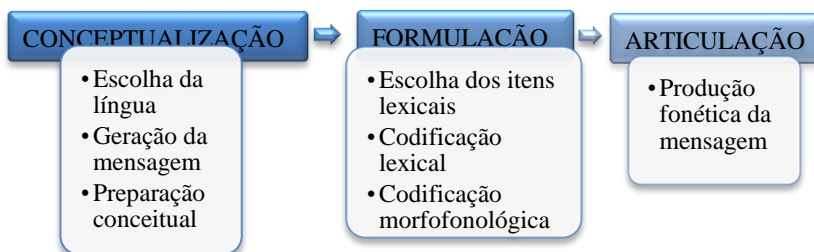
⁴⁵ DE BOT, K. A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. In: WEI, L. (ed.). *The bilingualism reader*. 2nd Edition. NY: Routledge. 384-404, 2007.

⁴⁶ LEVELT, W. J. M. Spoken word production: a theory of lexical access. *Proceeding of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98, 13464-134671, 2001.

produção oral em LE que tem sido largamente utilizado em pesquisas de aquisição de LE. Neste modelo, o falante realiza a escolha da língua a ser utilizada no momento da **conceptualização** da mensagem, durante o micro planejamento da mensagem, o falante já deve utilizar a linguagem específica para realizar a seleção dos itens lexicais apropriados durante a sua **formulação**. O componente de **articulação** seria o mesmo para todas as línguas e possuiria a capacidade de armazenar uma grande gama de sons e padrões de velocidade, dando conta da produção fonética das línguas faladas pelo indivíduo, conforme a FIGURA 5. Este modelo sugere que os processos em LM e em LE acontecem de forma diferente. Assim, falantes de LE teriam

um armazenamento conceitual e dois armazenamentos semânticos distintos que são diferencialmente conectados ao armazenamento conceitual. Este armazenamento, que corresponde a nossa informação experimental e conceitual, contém representações mentais das coisas, eventos, propriedades e qualidades dos objetos, e nosso conhecimento de mundo. Os itens lexicais representando estes conceitos são armazenados separadamente para cada língua (MOTA, 2010b, p.47, tradução do autor⁴⁷).

FIGURA 5 – Modelo de produção oral modular de Levelt.



Fonte: adaptado de Kormos (2006, p.168).

⁴⁷ one conceptual store and two distinct semantic stores that are differentially connected to the conceptual store. This store, which corresponds to our experimental and conceptual information, contains mental representations of things, events, properties and qualities of objects, and our knowledge of the world. The lexical items representing these concepts are stored separately for each language.

Por outro lado, um modelo de produção oral mais interativo, ou seja, que permitiria o processamento em paralelo e, logo, mais próximo do conexionismo, é o **modelo de ativação espalhada** de produção oral em LE proposto por Poulisse e Bongaerts (1994⁴⁸, apud MOTA, 2010b) baseado no modelo de Dell (1986⁴⁹, apud MOTA, 2010b). Porém este modelo não deixa de ser um modelo modular e ainda está de certa forma baseado no gerativismo. No modelo de ativação espalhada, durante a produção oral em LE, as unidades lexicais em LE vão recebendo mais ativação do que aquelas em LM. Portanto, primeiramente o conceito requerido é delineado, em seguida, as palavras que contém aquele conceito são ativadas (lema), finalmente, através do grau de ativação do conceito requerido, um dos itens ativos é selecionado, permitindo o acesso ao lexema. Assim, a codificação gramatical e fonológica pode ser realizada (MOTA, 2010b). Logo, regras gerativas interativas em determinados níveis da linguagem devem preencher os espaços vazios da sentença, por exemplo:

No nível sintático, as regras em inglês criam uma posição para o sujeito da sentença, outra para o verbo da frase e, se necessário, espaços para frases preposicionais. Como próximo passo, palavras ou frases são selecionadas para preencherem estes espaços. No nível morfológico, existem espaços para raízes e afixos, e no nível fonológico, pressupõem-se a existência de espaços para ataques e rimas assim como para fonemas (KORMOS, 2006, p.4, tradução do autor⁵⁰).

Por exemplo, na frase ***This cat eats birds***, no nível sintático existe um espaço para o determinante ***this***, outro para o substantivo ***cat***, outro para o verbo no tempo presente ***eats***, e outro para o substantivo ***birds***. No caso da palavra ***eats***, um espaço é criado no nível morfológico para a

⁴⁸ POULISSE, N.; BONGAERTS, T. First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15, 36-57, 1994.

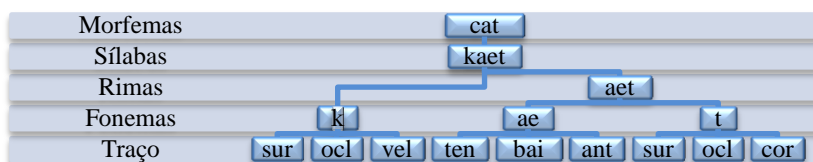
⁴⁹ DELL, G. A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, 3, 283-321, 1986.

⁵⁰ On the syntactic level the rules in English create a position for the subject of the sentence, another one for the verb phrase and, if needed, slots for preposition phrases. As a next step, words or phrases to fill in these slots are selected. At the morphological level there are slots for stems and affixes, and at the phonological level slots are assumed to exist for onsets and rimes as well as for phonemes.

raiz *eat* e outro para o afixo *s*. No caso da palavra *cat*, no nível fonológico existe um espaço para o ataque [k] e outro para a rima [aet], no nível da sílaba e, no nível do fonema, um espaço para a consoante [k], outro para a vogal [ae] e outro para a consoante [t] (KORMOS, 2006).

Desta forma, neste modelo de produção oral, “o léxico é considerado uma rede de itens interconectados e contém nós para unidades linguísticas assim como conceitos, palavras, morfemas, fonemas, e traços fonêmicos, além das sílabas e constituintes silábicos também” (KORMOS, 2006, p.4, tradução do autor⁵¹). Logo, o processamento linguístico seleciona o item que possui um maior nível de ativação e, após este nó selecionado, a ativação se espalha para os níveis mais baixos, conforme a FIGURA 6 abaixo:

FIGURA 6 – Modelo de produção oral de ativação espalhada de Dell.



Fonte: adaptado de Kormos (2006, p.5).

Sendo assim, a partir de tudo o que foi dito nos capítulos 2 e 3, destaca-se que a EAD é uma modalidade já presente há muito tempo em nossas sociedades, entretanto, ela ganhou enorme espaço para a sua disseminação e estabelecimento nos últimos 20 anos, principalmente devido ao desenvolvimento e à facilidade de acesso e utilização das TIC que foram incorporadas a ela (BELLONI, 2008; MOORE; KEARSLEY, 2009). Contudo, esta modalidade só passa a ser significativa para os professores e alunos e, para o ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos, a partir da motivação de seus atores e, especialmente, o desenvolvimento da autonomia para o planejamento dos cursos e o sucesso nos processos de construção do conhecimento interativos e coletivos (BENSON, 2006; HACK, 2011).

⁵¹ The lexicon is considered a network of interconnected items and contains nodes for linguistic units such as concepts, word, morphemes, phonemes, and phonemic features, such as syllables and syllabic constituents as well.

Em relação ao ensino e à aprendizagem de LE, salienta-se que as metodologias evoluíram através dos anos juntamente com as descobertas e o desenvolvimento das teorias de aquisição de linguagem (NUNAN, 2000). Assim, desde o método de tradução e gramática, passando-se pelo audiolingual e chegando-se à metodologia comunicativa (RICHARDS, 2010), juntamente com o estabelecimento da LA como uma ciência da linguagem multidisciplinar, que por sua vez, tem como um dos principais campos de pesquisa a educação em LE (CELANI, 2000; PENNYCOOK, 2004), observa-se que o ensino e a aprendizagem de LE têm recebido cada vez mais atenção das pesquisas, um pleno desenvolvimento e melhorias na sua prática a partir das influências das TIC em um mundo globalizado, onde já não existem mais fronteiras de comunicação e de acesso à informação para a promoção dos processos educacionais (LITTO, 2010; WARSCHAUER; WHITTAKER, 2010). Ainda, o domínio e a utilização de LE no espaço virtual passam a ser cada vez mais necessários no mundo virtual, assim como o próprio domínio das TIC (LÉVY, 2000).

Especialmente, no que diz respeito ao ensino da habilidade de produção oral em LE, observa-se a dificuldade e o desafio de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e prática desta habilidade nos cursos de EAD (BERTIN; GRAVÉ; NARCY-COMBES, 2010). Entretanto, esta é uma habilidade indispensável aos futuros professores de LE. Logo, a promoção para a otimização no desenvolvimento da mesma deve ser uma preocupação dos coordenadores e professores de cursos de LE na EAD, assim com também deve ser uma prioridade e objeto de motivação para os alunos desta modalidade (WHITE, 2003).

Portanto, esta pesquisa pretende justamente identificar como esta rede de conceitos, teorias, metodologias, experiências e práticas se emaranham e atuam no Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC, especificamente no que diz respeito ao ensino da habilidade de produção oral em ILE na EAD.

4 METODOLOGIA

É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer. (Aristóteles 384a.c.-322a.c., Ética a Nicómaco)

Este trabalho de pesquisa foi realizado no Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC, entre 2010/1 e 2011/2. Este Curso é um projeto iniciado em 2009/2 e tem o seu término previsto para 2013/1. Como se trata de um projeto único, ele não é um curso regular com entradas por vestibular semestrais ou anuais. Ele está vinculado à UAB, órgão criado pelo MEC com o objetivo de fomentar as experiências de EAD no ensino superior no Brasil. O Curso tem como objetivo principal a larga formação de professores de inglês em cidades do interior de Santa Catarina.

Uma de suas características é a divisão da carga horária entre atividades presenciais e a distância. Ele possui “uma característica semipresencial com uma carga horária de ensino a distância significativa (70% a distância e até 30% presencial), utilizando o AVEA e o estudo individual como recursos do processo de ensino e aprendizagem” (UFSC, 2009, p.13). O projeto iniciou com 250 alunos divididos em 5 polos com 50 alunos em 5 cidades do estado de Santa Catarina, Brasil. Em 2011/2, o Curso contava com 115 alunos, sendo, 16 em Araranguá, 25 em Chapecó, 23 em Concórdia, 29 em Itajaí e 22 em São José⁵².

O princípio de delineamento desta pesquisa é o estudo de caso, pois, a fim de atingirem-se os objetivos propostos, realizou-se um estudo específico no caso do ensino e da aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE nas disciplinas de CPOLI deste Curso. A metodologia de análise dos dados deste trabalho é qualitativa e longitudinal, pois realizou uma análise interpretativa dos dados e informações obtidos através das disciplinas de CPOLI I, II III e IV, ou seja, através dos 4 primeiros semestres do Curso, entre 2009/2 e 2011/1⁵³ (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008). Para tanto, a

⁵² Dados coletados em 25 de maio de 2011 no AVEA da disciplina LLE9345-0512092 (20111) - Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa IV (PCC 18 horas), disponível em linha no sítio: <http://ead.moodle.ufsc.br/course/view.php?id=1550>.

⁵³ Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa I – 2009/2, Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa II – 2010/1, Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III – 2010/2 e Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa IV – 2011/1, respectivamente.

metodologia concentrou-se na utilização dos recursos e das atividades do AVEA Moodle e nas estratégias desenvolvidas pela equipe pedagógica e pelos alunos para o ensino e para a aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE na EAD.

Logo, parte da pesquisa empírica foi realizada nos AVEA das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC, e, parte foi realizada através da aplicação de questionários individuais aos alunos do polo de atendimento presencial de São José e entrevistas semiestruturadas realizadas com os integrantes da equipe pedagógica destas disciplinas. Conforme Bauer, Gaskell e Allum (2008, p.20) “é muito possível conceber um delineamento experimental, empregando entrevistas em profundidade para conseguir os dados. Do mesmo modo, um delineamento de estudo de caso pode incorporar um questionário de pesquisa para levantamento, junto com técnicas observacionais”.

Em relação aos planos de ensino e ao mapeamento dos AVEA Moodle das disciplinas de CPOLI, Mattar (2008, p.185) indica que:

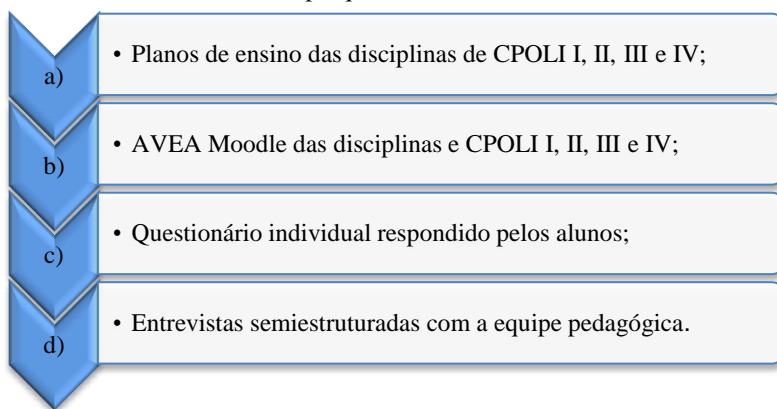
Após a busca e a identificação das fontes de interesse para a pesquisa, é necessário que percorramos essas fontes (sejam elas impressas, eletrônicas, etc.). Esse percurso tem vários objetivos: identificar a informação que interessa à pesquisa, extraí-la da fonte original e incorporá-la a nosso trabalho, organizar as informações extraídas logicamente, analisá-las, etc.

Além da consulta direta aos planos de ensino e aos AVEA Moodle das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, tendo em vista que o principal objetivo deste trabalho foi pesquisar o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE na EAD, considerou-se importante também um questionamento aos alunos sobre as estratégias de aprendizagem, estudo e prática da habilidade de produção oral em LE, assim como uma entrevista com a equipe pedagógica em relação às teorias, metodologias e práticas para o ensino desta habilidade na EAD. Logo, uma parte prática desta pesquisa foi realizada com 10 alunos do polo de apoio presencial do município de São José através do preenchimento de questionários individuais e outra parte prática foi realizada junto aos integrantes da equipe pedagógica das disciplinas de CPOLI através de entrevistas semiestruturadas. Todos os participantes colaboraram com este estudo, seja através dos questionários, seja através

das entrevistas, de forma consciente e voluntária. Inicialmente eles foram informados e esclarecidos sobre os objetivos e as justificativas desta pesquisa e, em seguida, assinaram um termo de consentimento, autorizando a utilização e a publicação dos dados coletados para o desenvolvimento do presente trabalho, conforme os ANEXOS 1 e 2.

Sendo assim, utilizou-se 4 instrumentos de pesquisa para uma investigação empírica aprofundada do ensino e da aprendizagem da habilidade de produção oral em LE, especificamente, para o ILE nas disciplinas de CPOLI I, II, III e IV. Conforme a FIGURA 7 abaixo, os instrumentos de pesquisa foram os seguintes:

FIGURA 7 – Instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho.



Fonte: o autor.

Observa-se que o instrumento a) faz referência a uma análise do planejamento, da organização e do próprio material didático das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, o instrumento b) investiga a construção do AVEA Moodle destas disciplinas, o instrumento c) questiona as estratégias e práticas dos alunos para a aprendizagem e prática da habilidade de produção oral em ILE e o instrumento d) inquire a equipe pedagógica a respeito das teorias, metodologias, dinâmicas e práticas realizadas para o ensino desta habilidade nas disciplinas de CPOLI do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC. Destaca-se que a equipe pedagógica é formada por 4 funções, sendo elas: o professor responsável da disciplina, o DI, os tutores presenciais e os tutores virtuais.

Logo, para o trabalho com os instrumentos apontados acima, foi necessário formar-se um corpus de dados. Assim, os planos de ensino forneceram os dados para o instrumento a), o levantamento dos recursos e das atividades utilizados em cada uma das disciplinas para o instrumento b), as respostas dos alunos dos questionários individuais para o instrumento c) e, as respostas das entrevistas realizadas com a equipe pedagógica para o instrumento d). Nesta perspectiva, Bauer e Aarts (2008, p.55-56) apontam que os conceitos de relevância, homogeneidade e sincronicidade são extremamente úteis para a formação qualitativa de um corpus:

Primeiramente, os assuntos devem ser teoricamente relevantes, e devem ser coletados a partir de um ponto de vista apenas. Os materiais em um corpus têm apenas um foco temático, apenas um tema específico. [...]. Em segundo lugar, os materiais de um corpus devem ser tão homogêneos quanto possível. Isto se refere à substância material dos dados. [...]. Em terceiro lugar, um corpus é uma interseção da história. A maioria dos materiais tem um ciclo natural de estabilidade e mudança.

Sendo assim, apresenta-se na seção 4.1, a metodologia para a análise e comparação dos planos de ensino de cada uma das disciplinas de CPOLI estudadas, na seção 4.2, os critérios utilizados para o mapeamento completo dos recursos e das atividades utilizados em cada uma destas disciplinas, na seção 4.3, o questionário individual respondido pelos alunos do polo de São José e, na seção 4.4, os atores, o roteiro, os objetivos e as expectativas das entrevistas semiestruturadas realizadas junto à equipe pedagógica.

4.1 ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS DE CPOLI

De acordo com a definição de Finney (2010, p.70, tradução do autor⁵⁴) um plano de ensino de um curso de LE deve necessariamente

⁵⁴ a. the educational purpose of the programme (the ends); b. the content, teaching procedures and learning experiences which will be necessary to achieve this purpose (the means); c. some means for assessing whether or not the educational ends have been achieved.

conter: “a) a proposta educacional para o programa (os fins); b) o conteúdo, os procedimentos de ensino e as experiências de aprendizagem que serão necessárias para alcançar-se essa proposta (os meios); c) algumas formas de acesso para se saber se os fins educacionais foram alcançados ou não”.

Para a análise dos planos de ensino das disciplinas de CPOLI, foi adotada a perspectiva apontada por Bauer (2008, p.190), onde:

Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culmine em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos “tipos”, “qualidades”, e “distinções” no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais.

Assim, realizou-se uma comparação direta entre as ementas, os objetivos e as metodologias das 4 disciplinas abordadas neste trabalho, a saber: CPOLI I, II, III e IV. Em seguida, foi analisada a viabilidade de aplicação dos planos de ensino de acordo com os recursos pessoais e técnicos do Curso e, a compatibilidade das atividades de acordo com as metodologias de ensino e aprendizagem de LE.

Os quadros resumos dos planos de ensino das 4 disciplinas de CPOLI podem ser encontrados na seção 5.1 do próximo capítulo nos QUADROS 6, 7 e 8. Os planos de ensino completos das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV podem ser encontrados nos ANEXOS 7, 8, 9 e 10.

4.2 MAPEAMENTO DOS AVEA DAS DISCIPLINAS DE CPOLI

Para o mapeamento dos recursos e das atividades utilizados nos AVEA de cada uma das disciplinas de CPOLI estudadas, utilizou-se o próprio relatório interno gerado pelo AVEA Moodle. Estes recursos e atividades traduzem de forma objetiva e discreta como efetivamente a disciplina e seus conteúdos foram apresentados e explorados junto aos alunos para o alcance de seus fins através das TIC.

Realizou-se uma comparação das atividades propostas nos planos de ensino de cada um das disciplinas em relação às atividades efetivamente realizadas nos AVEA destas disciplinas. Ainda, verificou-se a contextualização das atividades a partir de seus objetivos

pedagógicos para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em ILE e a fundamentação pedagógica destas atividades a partir das teorias e metodologias expostas anteriormente em relação ao ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em LE.

Em relação ao AVEA Moodle e aos dados obtidos nestes ambientes para esta pesquisa, Mattar (2008, p.138) aponta que “hoje, robustos ambientes virtuais de estudo (AVEA) simulam as situações dialógicas de uma sala de aula, oferecendo a possibilidade de comunicação que, mesmo não se caracterizando como presencial, não deixa de se realizar em tempo real”. Conforme Mattar (2008), todo e qualquer recurso tecnológico não possui sempre exatamente a mesma aplicação e utilização daquela planejada pelo docente no seu modelo de idealização, porém, o seu planejamento para fins específicos não deve ser descartado.

O mapeamento quantitativo dos AVEA das disciplinas de CPOLI, assim como a discussão qualitativa sobre os resultados encontrados estão no QUADRO 9 da seção 5.2 do próximo capítulo.

4.3 QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL RESPONDIDO PELOS ALUNOS

O questionário individual teve como principais objetivos: a) delinear as realidades sociais dos alunos, b) estabelecer o contato prévio dos alunos com a língua inglesa antes da realização do Curso e c) identificar as estratégias e metodologias de estudo e aprendizagem/aquisição da habilidade de produção oral em ILE na EAD. Conforme Gaskell (2008, p.65), “[...] intuições provindas da entrevista qualitativa podem melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação. A fim de construir questões adequadas, é necessário avaliar tanto os interesses quanto a linguagem do grupo em foco”.

Logo, o questionário individual foi dividido em 3 partes: parte A com 10 perguntas socioeconômicas, parte B com 6 perguntas sobre os estudos de língua inglesa dos alunos e parte C com 9 perguntas sobre a comunicação oral do alunos em língua inglesa. Todas as questões do questionário individual podem ser encontradas no ANEXO 3, as respostas completas dos 10 alunos do polo de apoio presencial de São José que responderam ao questionário individual, no ANEXO 4 e os resultados e as respostas destacadas com sua respectiva discussão são encontrados na seção 5.3 do próximo capítulo.

4.4 ENTREVISTAS COM A EQUIPE PEDAGÓGICA

A fim de obterem-se dados qualitativos em relação ao ensino da habilidade de produção oral em ILE nas disciplinas de CPOLI do Curso a partir da perspectiva da equipe pedagógica, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os membros desta, que passarão a ser chamadas também de entrevistas episódicas, pois elas pressupõem o relato das experiências individuais dos entrevistados (FLICK, 2008).

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida e é aplicada dentro de uma variedade de tradições teóricas. Uma característica comum das diferentes tradições de ramos metodológicos da pesquisa qualitativa é que todo método pode ser relacionado a duas origens: a um enfoque teórico específico e também a um assunto específico para o qual o método foi desenvolvido. [...]. Primeiro, uma representação social é uma forma de conhecimento social, o que significa que este conhecimento é partilhado por aqueles que são membros de um grupo social específico e que é diferente do conhecimento partilhado em outros grupos sociais. Em segundo lugar, a mudança tecnológica tem um impacto em praticamente todas as dimensões da vida cotidiana e na vida de quase todas as pessoas, embora o grau e o tempo da aceitação e do emprego destas tecnologias possam variar. Em terceiro lugar, por um lado a mudança se dá em contextos situacionais concretos: alguém compra um computador e isto tem um impacto na maneira como ele passa a escrever. Por outro lado, tais pequenas mudanças vão se somando com o tempo em direção a uma mudança mais ou menos geral em alguns aspectos do dia-a-dia: a infância de hoje é completamente diferente da infância de épocas anteriores devido às muitas novas tecnologias e seus diferentes impactos (FLICK, 2008, p.114-115).

Assim, os principais objetivos das entrevistas com os membros da equipe pedagógica de ensino das disciplinas de CPOLI foram: a) identificar em que teorias e metodologias a equipe pedagógica se baseou para o planejamento de suas disciplinas, b) quais os resultados esperados

a partir deste planejamento, c) como esta estratégia foi colocada em prática através do desenvolvimento de recursos e atividades no AVEA e, d) quais foram os resultados reais encontrados pela equipe pedagógica em relação às suas expectativas após o término das disciplinas.

Para tanto, a entrevista semiestruturada continha uma estrutura fixa inicial e, após as primeiras respostas dos entrevistados, seguiram-se novas perguntas a fim de esclarecer-se e elucidar-se os questionamentos e curiosidades do pesquisador para que este possuísse uma compreensão geral da visão da equipe pedagógica em relação ao ensino da habilidade de produção oral em ILE na EAD. As entrevistas foram formalizadas por correio eletrônico, conforme as perguntas apresentadas no ANEXO 5 e as respostas completas dos 4 participantes no ANEXO 6. Contudo, devido a proximidade do pesquisador com os membros da equipe pedagógica, diversas discussões informais também contribuíram para o enriquecimento de informações e para o esclarecimento e a compreensão dos fins e meios da equipe pedagógica.

A fim de obter-se uma opinião heterogênea das diferentes funções da equipe pedagógica, realizaram-se 4 entrevistas com diferentes membros desta equipe. Ou seja, realizou-se uma entrevista para cada uma das diferentes funções exercidas dentro da equipe pedagógica, sendo elas: a) professor da disciplina, b) DI da disciplina, c) tutor virtual da disciplina e d) tutor presencial de polo do Curso.

Em relação ao objetivo e preparação da entrevista episódica:

Ela pode ser delineada em nove fases, cada uma delas se constituindo em um passo à frente em direção ao objetivo de analisar o conhecimento cotidiano do entrevistado sobre um tema ou campo específico, de tal modo que nos permita comparar o conhecimento dos entrevistados de diferentes grupos sociais – isto é, como uma representação social (FLICK, 2008, p. 117-118).

As fases apontadas por Flick (2008) são as seguintes: 1) preparação da entrevista, 2) introdução da lógica na entrevista, 3) concepção do entrevistado sobre o tema e sua biografia em relação a ele, 4) sentido que o assunto tem para a vida cotidiana do entrevistado, 5) enfoque às partes centrais do tema em estudo, 6) tópicos gerais mais relevantes, 7) avaliação e conversa informal, 8) documentação e, 9) análise de entrevistas episódicas.

Sendo assim, as instruções e o roteiro completo da entrevista com a equipe pedagógica das disciplinas de CPOLI do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC, podem ser encontrados no ANEXO 5 e as respostas dos participantes da mesma no ANEXO 6. No próximo capítulo, na seção 5.4 são encontradas as transcrições e a discussão das respostas fornecidas pelos entrevistados.

Destarte, a partir da metodologia descrita acima e dos 4 instrumentos de pesquisa eleitos e desenvolvidos para a investigação dos objetivos propostos, espera-se poder observar detalhadamente como as disciplinas de CPOLI foram planejadas e executadas, quais os recursos e as atividades que o AVEA Moodle dispõe para o ensino, a aprendizagem, o estudo e a prática da habilidade de produção oral em LE, como os alunos utilizam o AVEA Moodle e as demais TIC para o desenvolvimento desta habilidade e como a equipe pedagógica das disciplinas de CPOLI planeja, delimita, desenvolve, utiliza e explora estes recursos e atividades, as teorias de aquisição da linguagem, as metodologias de ensino e aprendizagem de LE e os materiais didáticos específicos para esta finalidade.

5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

É perfeitamente possível, esmagadoramente provável, pode-se supor – que nós sempre aprenderemos mais sobre a vida e a personalidade humana em romances do que na psicologia científica. (Avram Noam Chomsky, Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures, 1988, p.159, tradução do autor)

A partir da aplicação da metodologia elaborada e descrita no capítulo anterior, obteve-se uma série de dados e resultados que serão apresentados e discutidos neste capítulo. Após a organização dos resultados alcançados e a realização da discussão pormenorizada a partir dos dados fornecidos por cada um dos instrumentos de pesquisa, serão ainda abordadas algumas considerações acerca de temas transversais que surgiram durante a revisão bibliográfica deste trabalho, tais como: a) comparação da UAB com as megauniversidades (MOORE; KEARSLEY, 2008); b) enquadramento da UAB como uma universidade aberta (BELLONI, 2008) e da UFSC como uma universidade de finalidade dupla; c) regulamentação específica para a EAD a nível nacional (MACHADO JUNIOR, 2008) e da instituição UFSC e d) metodologias específicas para o ensino de LE na EAD (WHITE, 2003; BERTIN; GRAVÉ; NARCY-COMBES, 2010).

Sendo assim, tem-se em seguida 6 seções, na seção 5.1 serão analisados os planos de ensino das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, na seção 5.2 será realizado o mapeamento dos recursos e das atividades do AVEA Moodle utilizados em cada uma destas disciplinas, na seção 5.3 serão destacadas as respostas mais pertinentes fornecidas pelos alunos no questionário individual sobre o estudo e a aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE e, na seção 5.4 serão discutidas as respostas das entrevistas semiestruturadas realizadas com os membros da equipe pedagógica das disciplinas de CPOLI. Na seção 5.5, será organizado de uma forma geral tudo o que foi discutido e apreciado nas seções anteriores acerca do ensino e da aprendizagem da habilidade produção oral em LE na EAD e, finalmente, na seção 5.6 serão invocados os demais temas transversais citados acima e discutidos à luz dos dados coletados e dos pressupostos teóricos abordados neste estudo. Assim, espera-se contribuir pertinentemente para a área a partir da vasta fundamentação teórica e dos dados empíricos coletados.

5.1 PLANOS DE ENSINO

Salienta-se que os livros didáticos utilizados nas disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, foram o *Interchange 1* e o *Interchange 2* de Richards, Hull e Proctor (2005a; 2005b). Logo, os planos de ensino, os conteúdos programáticos e as atividades desenvolvidas nos AVEA das disciplinas foram profundamente influenciados por estes. Cada livro é composto por 16 unidades, ficando 8 unidades de cada um deles para cada uma das disciplinas de CPOLI abordadas, respectivamente.

Os planos de ensino completos das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV podem ser encontrados nos ANEXOS 7, 8, 9 e 10, respectivamente. A seguir, nos QUADROS 7, 8 e 9, realizou-se uma síntese dos 3 principais pontos de cada um dos planos de ensino, a saber: a **ementa**, o **objetivo geral** e a **metodologia**. Abaixo, no QUADRO 7 são apresentadas as ementas das 4 disciplinas abordadas:

QUADRO 7 – Ementas das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV.

EMENTA			
CPOLI I	CPOLI II	CPOLI III	CPOLI IV
Introdução à compreensão e produção oral em Língua Inglesa através da exposição do aluno a diversos gêneros textuais/discursivos em situações familiares e habituais.	Compreensão e produção de textos orais em língua inglesa através da exposição do aluno a gêneros textuais/discursivos característicos de situações do cotidiano, do trabalho e da mídia.	Compreensão e produção de textos orais em língua inglesa através da exposição do aluno a gêneros textuais/discursivos característicos de situações do cotidiano, do trabalho e da mídia.	Prática intensiva de língua oral em contextos variados com diferentes níveis de complexidade. Revisão dos conteúdos linguístico-comunicativos praticados até o momento.

Fonte: planos de ensino das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, conforme ANEXOS 7, 8, 9 e 10⁵⁵.

⁵⁵ Os planos de ensino das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV estão disponíveis em linha nos sítios:

I. <http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=13159>;

II. <http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=19186>;

III. <http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=26319>;

IV. <http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=34621>.

De uma forma geral, observa-se que a disciplina de CPOLI I compromete-se a realizar uma introdução às habilidades de compreensão e produção oral em ILE. Para tanto, foi proposta a utilização de diversos gêneros textuais e discursivos em situações familiares e habituais. Ou seja, a disciplina de CPOLI I empenhou-se em sensibilizar a compreensão e a produção oral em ILE através de gêneros textuais informais.

A disciplina de CPOLI II também se propõe a trabalhar a compreensão e a produção de textos orais em ILE através de diversos gêneros textuais e discursivos, porém característicos de situações do cotidiano, do trabalho e da mídia. Logo, observa-se uma evolução em relação ao nível de linguagem entre estas duas primeiras disciplinas: a primeira abordando gêneros mais coloquiais e informais e, a segunda, gêneros do cotidiano e um pouco mais formais, o que por sua vez, exige um maior grau de atenção e controle durante a produção oral em ILE.

A disciplina de CPOLI III apresenta exatamente a mesma ementa da disciplina de CPOLI II. Logo, pressupõe-se que não há absolutamente nenhuma modificação entre os conteúdos abordados entre as disciplinas II e III, sendo a disciplina III a própria continuação dos conteúdos programáticos da disciplina II.

A disciplina de CPOLI IV, por sua vez, apresenta significativas modificações em relação às 3 disciplinas anteriores. Pois ela propõe a “prática intensiva de língua oral em contextos variados e em diferentes níveis de complexidade”. Ainda, ela propõe-se a realizar uma revisão dos conteúdos linguístico-comunicativos praticados até aquele momento do curso, ou seja, até o 4º semestre. Logo, observa-se uma grande evolução em relação às duas disciplinas anteriores, pois, aparentemente, neste momento do curso, julga-se que o aluno já possui condições de praticar a língua oral com os mais diversos níveis de complexidade nos mais variados contextos (NUNAN, 2000; UFSC, 2009).

Ainda mais, observa-se o cuidado da equipe pedagógica em realizar uma revisão dos conteúdos linguístico-comunicativos já praticados até aquele momento do curso, afim de que os alunos possam lembrar e recuperar os conteúdos já trabalhados nas disciplinas anteriores e não deixarem lacunas e defasagens no desenvolvimento destas habilidades na continuação do Curso.

Logo, poder-se-ia realizar uma aproximação do planejamento do currículo do Curso ao modelo progressivo, isto é, a um modelo centrado no processo, conforme definido por Finney (2010). Neste modelo, o aluno é capaz de progredir individualmente através de seu próprio estudo e motivação. Seu ponto central é que o ensino não é realizado

para a aquisição de produtos finais, mas está baseado no ensino e na aprendizagem de processos e procedimentos em que o indivíduo desenvolve a sua própria compreensão e consciência linguística para a criação de novas possibilidades de aprendizagem e utilização da LE.

Passando-se ao item seguinte, no QUADRO 8 abaixo se apresenta o **objetivo geral** de cada uma das 4 disciplinas abordadas:

QUADRO 8 – Objetivos gerais das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV.

OBJETIVO GERAL			
CPOLI I	CPOLI II	CPOLI III	CPOLI IV
Habilitar o aluno na compreensão e expressão oral em diversos contextos discursivos, bem como a prática de pronúncia, escuta e interação com língua inglesa em nível iniciante.	Habilitar o aluno na compreensão e expressão oral em diversos contextos discursivos, bem como a prática de pronúncia, escuta e interação com língua inglesa em nível iniciante.	Habilitar o aluno na compreensão e expressão oral em diversos contextos discursivos, bem como a prática de pronúncia, escuta e interação com língua inglesa em nível pré-intermediário.	Habilitar o aluno na compreensão e expressão oral em diversos contextos discursivos, bem como a prática de pronúncia, escuta e interação com língua inglesa em nível intermediário.

Fonte: planos de ensino das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, conforme ANEXOS 7, 8, 9 e 10.

Rapidamente, observa-se que o objetivo geral das disciplinas de CPOLI I e II são exatamente os mesmos, ou seja, habilitar o aluno na compreensão e produção oral em ILE, assim como a prática de pronúncia, escuta e interação em nível **iniciante**. As disciplinas de CPOLI III e IV também possuem o mesmo objetivo geral das duas disciplinas anteriores, porém em **nível pré-intermediário** e **intermediário**, respectivamente. Ou seja, observa-se a suposição de uma evolução da compreensão e produção oral em ILE através dos níveis iniciante, pré-intermediário e intermediário durante as 4 primeiras disciplinas de CPOLI do Curso.

Portanto, em relação ao ensino e a aprendizagem das habilidades de compreensão auditiva e produção oral em ILE, o modelo progressivo, baseado nos processos de aprendizagem e utilização da LE, aparentemente, parece caracterizar o planejamento dos planos de ensino destas disciplinas do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância da UFSC (FINNEY, 2010). De uma forma mais abrangente, pode-se dizer que este modelo estaria incluído na metodologia comunicativa, que, por

sua vez, também faz o uso do modelo humanístico e construtivista (FINNEY, 2010; RICHARDS, 2010).

Em seguida, o QUADRO 9 a seguir apresenta a **metodologia** exposta no plano de ensino de cada uma das disciplinas de CPOLI:

QUADRO 9 – Metodologias das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV.

METODOLOGIA
CPOLI I
<p>A disciplina de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa I objetiva basicamente habilitar o estudante a uma prática efetiva da oralidade da língua em questão. Com base nisso, além da utilização do <i>student's book</i> e do <i>workbook</i> impressos (atividades no workbook a serem definidas com os tutores polo), as atividades propostas serão divididas da seguinte maneira):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Visitas periódicas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); b) Atividades a serem realizadas dentro e fora do ambiente virtual (atividades de pesquisa em sites); c) Um encontro presencial com a professora da disciplina; d) Encontros presenciais obrigatórios com os tutores com os tutores polo; e) Participação em chats e fóruns, além do trabalho de orientação on-line dos tutores; f) Uma videoaula por unidade; g) Duas aulas por videoconferências;
CPOLI II
<p>A disciplina de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa II objetiva basicamente habilitar o estudante a uma prática efetiva da oralidade da língua em questão. Com base nisso, além da utilização das versões impressa do Interchange (<i>student's book</i> e <i>workbook</i>), as atividades propostas serão divididas da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Visitas periódicas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); b) Realização de atividades dentro e fora do ambiente virtual; d) Encontros presenciais obrigatórios com os tutores polo; e) Participação em <i>chats</i> e fóruns, além do trabalho de orientação <i>on-line</i> com os tutores UFSC; f) Participação nas atividades propostas nas três videoaulas e nas duas videoconferências.
CPOLI III
<p>A disciplina de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III objetiva basicamente habilitar o estudante a uma prática efetiva da oralidade da língua em questão. Com base nisso, além da utilização das versões impressa do Interchange (<i>student's book</i> e <i>video guide</i>), as atividades propostas serão divididas da seguinte maneira:</p>

- a) Visitas periódicas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- b) Realização de atividades dentro e fora do ambiente virtual;
- d) Encontros presenciais obrigatórios com os tutores polo;
- e) Participação em chats e fóruns, além do trabalho de orientação online com os tutores UFSC;
- f) Participação nas atividades propostas nas videoaulas e videoconferências.

CPOLI IV

A disciplina de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III [IV] objetiva basicamente habilitar o estudante a uma prática efetiva da oralidade da língua em questão. Com base nisso, além da utilização das versões impressa do Interchange (student's book e video guide), as atividades propostas serão divididas da seguinte maneira:

- a) Visitas periódicas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- b) Realização de atividades dentro e fora do ambiente virtual;
- d) Encontros presenciais obrigatórios com os tutores polo;
- e) Participação em *chats* e fóruns, além do trabalho de orientação online com os tutores UFSC;
- f) Gravação arquivos de áudio e vídeo.

Fonte: planos de ensino das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, conforme ANEXOS 7, 8, 9 e 10.

Em relação às metodologias de cada uma das 4 disciplinas de CPOLI abordadas, observa-se uma enorme semelhança nos 4 planos de ensino. Salienta-se que foi acrescentado o algarismo IV entre colchetes na metodologia da disciplina de CPOLI IV, pois no plano de ensino original consta o algarismo III e nos itens discriminados das disciplinas de CPOLI II, III e IV não consta o item c).

Sendo assim, retoma-se a primeira pergunta de pesquisa deste trabalho colocada em sua apresentação: a) como é realizado o ensino da habilidade de produção oral em ILE nas disciplinas de CPOLI na EAD? Espera-se encontrar a resposta para este questionamento na metodologia das disciplinas assim como no mapeamento dos AVEA das mesmas.

Todas as disciplinas, através de sua metodologia, propõem-se a “habilitar o estudante a uma prática efetiva da oralidade da língua em questão”. Para tanto, além da utilização do livro do estudante, as disciplinas I e II também propõem a utilização do livro de exercícios e, as disciplinas III e IV à utilização de guias de vídeo. Em seguida, as 4 disciplinas de CPOLI analisadas propõem em sua metodologia no item “a) Visitas periódicas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)”, este é um ponto fundamental da EAD, pois efetivamente o AVEA é a sala de aula dos alunos, ou seja, é nele que o aluno se comunica com os

demais participantes do curso, encontra os materiais didáticos e realiza as atividades solicitadas (BEHAR, 2009; HACK, 2011).

O item “b) Realização de atividades dentro e fora do ambiente virtual” contempla a necessidade de realização de atividades no AVEA e também fora dele. As atividades fora do AVEA são o próprio estudo e as práticas recomendadas pela equipe docente. Observa aqui a manifestação da autonomia na aprendizagem e no ensino de LE (BENSON, 2006). Pois, tanto as atividades realizadas diretamente no AVEA, como as atividades realizadas fora deste, porém normalmente sugeridas, orientadas e a formalizadas através deste, requerem a autonomia da equipe docente para sua elaboração e sua disponibilização aos alunos, assim como a autonomia dos estudantes na realização e avaliação das mesmas.

De acordo com Chapelle e Jamieson (2008) existe uma enorme variedade de atividades para a ALMC para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em ILE que podem ser oferecidas aos alunos. Ainda, Warschauer e Whittaker (2010) apontam uma série de atividades que podem ser realizadas através da internet para o desenvolvimento da produção oral. Estas atividades baseiam-se principalmente na integração e na colaboração de conhecimentos em LE com indivíduos de todo o mundo através das redes de comunicação.

Destaca-se que no ensino e na aprendizagem de LE na EAD os professores devem assumir o papel de moderadores e orientadores das atividades de seus alunos e os alunos devem assumir o papel de pesquisadores e aprendizes autônomos para o sucesso geral e o desenvolvimento de seus objetivos (BENSON; HUANG, 2008).

O item “c) Um encontro presencial com a professora da disciplina” consta apenas no plano de ensino da disciplina de CPOLI I, porém ressalta-se que a aula presencial ocorreu em todas as disciplinas. Como se trata de apenas uma única aula no semestre com o professor responsável da disciplina, esta não tem como objetivo o ensino de conteúdos específicos, mas sim a resolução de dúvidas e questionamentos pontuais do grupo. Enfim, a aula presencial promove a integração dos alunos e o contato direto destes com seus professores.

Sendo assim, nas aulas presenciais, o professor tem o objetivo de sensibilizar os alunos para as estratégias de aprendizagem e mostrar como estudar e aprender na EAD através das TIC. Enfim, conforme Behar (2009, p.18) aponta: “a utilização de objetos de aprendizagem remete a um novo tipo de aprendizagem apoiada pela tecnologia, no qual o professor abandona o papel de transmissor de informação para desempenhar um papel de mediador da aprendizagem”.

Logo após, o item “d) Encontros presenciais obrigatórios com os tutores polo” estabelece a necessidade de participação dos alunos nas atividades presenciais nos polos juntamente com os tutores presenciais. De acordo com o projeto do Curso, o tutor presencial é

[...] aquele que atua no polo regional, mantendo contato com o aluno pelos meios de comunicação, e também **diretamente**, ao realizar **encontros presenciais obrigatórios** com seu grupo ou atender **solicitações individuais** de alunos que se deslocarão até o polo à procura de orientação para seus estudos. [...]. O tutor do polo regional terá como atribuições específicas: a) aplicar as avaliações presenciais das disciplinas; b) realizar atividades sob supervisão do professor da disciplina; c) acompanhar e coordenar as videoconferências juntamente com o coordenador do polo (UFSC, 2009, p.42-43, grifos do autor).

Observa-se que a atuação dos tutores presenciais é extremamente importante para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em ILE, pois, efetivamente, são com estes professores que os alunos possuem um maior contato oral pessoal em ILE e, logo, estabelecem uma maior afetividade e interação. Assim, contrapondo-se a um dos princípios da EAD, em relação a não necessidade de interações pessoais em tempo real (MOORE; KEARSLEY, 2008), salienta-se a importância das interações pessoais síncronas para a aprendizagem/aquisição da habilidade de produção oral em LE (WHITE, 2003; 2006).

O item “e) Participação em chats e fóruns, além do trabalho de orientação online com os tutores UFSC” pressupõe a interação dos estudantes de forma escrita e oral com os tutores virtuais. Estas interações são práticas fundamentais para o bom desenvolvimento e acompanhamento da habilidade de produção oral em ILE, conforme White (2003, p.201, tradução do autor⁵⁶) aponta: “tecnologias de duas vias permitem mais interação e estender a comunicação interpessoal entre aluno e professor e, por vezes entre os próprios alunos”. Efetivamente, são os tutores virtuais que realizam a mediação entre os estudantes e os conteúdos programáticos das disciplinas, logo, estes

⁵⁶ Two-way technologies allow for more interaction and more extend interpersonal communication between learner and teacher and sometimes between learners themselves.

passam a ser agentes responsáveis em relação ao ensino da habilidade de produção oral em ILE nas disciplinas de CPOLI.

Portanto, no planejamento do curso e das disciplinas de CPOLI é importante propor-se discussões, atividades, encontros e situações para que a LE possa se manifestar. Mais do que isto, é necessário oferecer situações contextuais para que o estudante se identifique com a LE e tenha a possibilidade de expressar-se através dela, utilizando-a oralmente (CORACINI, 2003). Neste sentido, de acordo com White (2003, p.174-175, tradução do autor⁵⁷):

Estudantes de línguas a distância agregam um grande peso às respostas que eles recebem dos professores. [...]. Dada a natureza vulnerável crítica da moral no ambiente de aprendizagem de línguas a distância, é essencial que a resposta dada pelos professores seja rápida e empática, e forneça uma base para ainda mais interação, caso os alunos desejem.

Os itens finais “f) Uma videoaula por unidade” e “g) Duas aulas por videoconferências” da disciplina de CPOLI I apontam a existência de uma videoaula para cada uma das 8 unidades do livro utilizado nesta disciplina e a existência de duas aulas por videoconferência durante o semestre. De uma forma geral, sabe-se que a videoaula é um recurso didático mais passivo, visto que o aluno apenas observa o vídeo e tenta absorver o seu conteúdo e informações, podendo realizar algum tipo de repetição e reflexão a partir deste. Porém, a videoconferência é uma ferramenta mais ativa, onde os alunos podem interagir entre si e com a equipe docente, sendo possível a realização de atividades específicas síncronas e de interação entre os participantes(WHITE, 2003; SARTORI; ROESLER, 2005).

O item final “f) Participação nas atividades propostas nas três videoaulas e nas duas videoconferências” da disciplina de CPOLI II demonstra a dificuldade da equipe de produção de materiais didáticos e da equipe pedagógica em produzir as videoaulas que, no primeiro semestre do Curso, deveriam ser 8.

⁵⁷ Distance language learners attach a lot of weight to the response they receive from teachers. [...]. Given the critically vulnerable nature of morale in the distance language learning environment, it is essential that the response given by the teachers be prompt and empathetic, and it provides a basis for further interaction, should learners wish that.

No item final “f) Participação nas atividades propostas nas videoaulas e videoconferências” da disciplina de CPOLI III, transparece ainda mais a dificuldade da equipe pedagógica e da equipe de produção em assegurar um número específico de videoaulas na disciplina.

Finalmente, no item final “f) Gravação arquivos de áudio e vídeo” da disciplina de CPOLI IV, abandona-se a realização de videoaulas e videoconferências em sua metodologia do plano de ensino. Porém, insere-se atividades de gravação de áudio e vídeo, o que sem dúvida é extremamente importante e interessante para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em LE na EAD, pois elas permitem aos alunos praticarem a produção oral em LE de forma semiespontânea e posteriormente ouvirem, avaliarem e melhorarem a sua própria produção. Este tipo de atividade também permite aos professores acompanharem as produções orais dos alunos e o desenvolvimento das mesmas, além de oferecerem a possibilidade de correção e o retorno dos professores aos alunos para sua otimização (WHITE, 2003; BERTIN; GRAVÉ; NARCY-COMBES, 2010; WARSCHAUER; WHITTAKER, 2010).

Cabe salientar-se que a carga horária total de cada uma das disciplinas de CPOLI é de 72 h/a, sendo que as disciplinas de CPOLI vão até a disciplina V, ou seja, até o 5º semestre (UFSC, 2009). Logo, ao final do 4º semestre, os alunos tiveram 288 h/a para a aprendizagem e prática das habilidades de compreensão auditiva e produção oral em ILE. Sucintamente, dividindo-se 72 h/a em 6 meses de aula, tem-se 12 h/a por mês, que, por sua vez, divididas em 4 semanas, tem-se 3 h/a por semana. Este valor de 3 h/a de aulas de CPOLI pode ser comparado às práticas existentes atualmente para o ensino e a aprendizagem de LE, assim como para a proposta e os objetivos do Curso.

Em suma, observa-se que as metodologias dos planos de ensino das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV utilizam o AVEA como o principal meio de comunicação, realização das atividades, disponibilização de informações e materiais didáticos e estabelece a interação com os tutores presenciais e com os tutores virtuais como o principal meio para a orientação aos estudos e a avaliação da habilidade de produção oral em ILE, conforme o projeto do Curso (UFSC, 2009):

Dentro das atribuições comuns aos dois tipos de tutores destacam-se as seguintes: a) orientar os alunos a planejar seus trabalhos; b) orientar e supervisionar trabalhos de grupo; c) esclarecer dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas; d)

esclarecer os alunos sobre regulamentos e procedimentos do curso; e) proporcionar *feedback* dos trabalhos e avaliações realizadas; f) representar os alunos junto aos responsáveis pelo curso; g) participar da avaliação do curso; h) manter contato constante com os alunos; i) participar de cursos de formação que potencializem o seu trabalho (UFSC, 2009, p.43).

Por fim, observa-se que as ementas das 3 primeiras disciplinas realizam uma progressão lenta em relação ao nível de linguagem e contextos discursivo e a disciplina V dá um salto para uma prática intensiva da língua oral além de realizar uma revisão dos conteúdos. Em relação aos objetivos gerais, há uma evolução em relação ao nível de língua inglesa, sendo as disciplinas de I e II para o nível iniciante, a disciplina III para o nível pré-intermediário e a disciplina IV para o nível intermediário. Dessa forma, de acordo com Finney (2010), esta progressão de níveis deve estar diretamente associada à metodologia utilizada em cada um dos níveis, conforme o QUADRO 10 abaixo:

QUADRO 10 – Programa para os diferentes níveis de aprendizagem.

ESTRUTURA/ FUNÇÃO	FUNÇÃO/ HABILIDADES	TAREFA/ TEMA
<p>Maior ênfase na estrutura e nas funções.</p> <p>Introdução das estratégias e das técnicas de aprendizagem.</p>	<p>Segmentação de funções específicas.</p> <p>Aplicação por meio de atividades baseadas em tarefas e resolução de problemas.</p>	<p>Corretivas estruturais de trabalho.</p> <p>Programa baseado em tarefas, focado em processos e estratégias de aprendizagem para encorajar o uso da linguagem criativo.</p>
Nível elementar	Nível pré-intermediário	Intermediário e acima

Fonte: adaptado de Finney (2010, p.76).

Portanto, no que diz respeito às metodologias apresentadas e discutidas anteriormente para cada uma das disciplinas de CPOLI, elas não condizem com o modelo teórico progressivo de Finney (2010), tendo em vista que praticamente não há diferenças entre as 4 metodologias apresentadas, salvo em relação à aula presencial com o professor da disciplina na disciplina I, a diminuição gradativa de videoaulas nas disciplinas II e III e a gravação de arquivos de áudio e vídeo na disciplina IV. Ressalta-se que as metodologias apresentadas

nos 4 planos de ensino analisados não condizem, de uma forma geral, aos aspectos teóricos e empíricos das metodologias de ensino e aprendizagem de LE (NUNAN, 2000; FINNEY, 2010; RICHARDS, 2010), no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de LE na EAD (WHITE, 2006; BERTIN; GRAVÉ; NARCY-COMBES, 2010; WARSCHAUER; WHITTAKER, 2010), assim como em relação ao próprio projeto do Curso (UFSC, 2009).

Sendo assim, as metodologias ao longo dos semestres poderiam ser mais variadas e progressivas, explorando-se cada vez mais os recursos abertos disponíveis na internet (LITTO, 2009), as interações orais síncronas entre alunos, equipe docente e falantes nativos de inglês (WHITE, 2003), os recursos e as metodologias de ALMC (GRUBA, 2006) e o desenvolvimento da autonomia nos estudantes e nos professores (BENSON; HUANG, 2008).

5.2 AVEA MOODLE DAS DISCIPLINAS DE CPOLI

Conforme já dito anteriormente, os livros didáticos utilizados como base nas disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, foram o Interchange 1 e o Interchange 2 de Richards, Hull e Proctor (2005a; 2005b). Cada um destes livros possui 16 unidades, ficando 8 unidades de cada livro destinado a cada uma das 4 primeiras disciplinas de CPOLI abordadas neste trabalho. Desta forma, as disciplinas de CPOLI I, II, III e IV possuem aproximadamente o mesmo tamanho e são diretamente baseadas nos conteúdos programáticos e nas atividades apresentados nestes livros didáticos.

Para a elaboração do QUADRO 13 abaixo, realizou-se o levantamento de todos os recursos e de todas as atividades do AVEA Moodle utilizados em cada uma das disciplinas de CPOLI analisadas. Ao lado esquerdo, na parte superior, todos os recursos existentes no AVEA Moodle do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC, e, na parte inferior, todas as atividades existentes no mesmo. No lado direito, aponta-se o número de recursos e de atividades utilizados nas disciplinas de CPOLI I, II, III e IV.

Sendo assim, antes de realizar-se a análise e discussão propriamente dita da utilização dos recursos e atividades do AVEA Moodle, retoma-se a segunda pergunta de pesquisa deste trabalho, apresentada em sua introdução: b) quais atividades e objetivos pedagógicos são desenvolvidos nos AVEA destas disciplinas?

QUADRO 11 – Recursos e atividades dos AVEA Moodle das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV.

CPOLI		I	II	III	IV
RECURSOS		QUANTIDADE			
1	Rótulo	26	29	43	13
2	Página de texto simples	0	0	0	0
3	Página web	34	5	7	4
4	Link a um arquivo ou site	1	44	63	16
5	Visualizar um diretório	1	0	0	3
ATIVIDADES		QUANTIDADE			
1	Tarefa de envio de arquivos múltiplos	2	5	7	3
2	Tarefa de envio de arquivo único	6	0	0	0
3	Tarefa online	0	0	0	0
4	Tarefa offline	7	9	12	8
5	Tarefa oral	0	3	7	3
6	Wki	0	0	0	0
7	Hot Potatoes	1	0	1	0
8	Base de dados	0	0	0	0
9	Chat	3	6	0	0
10	Enquete	0	0	1 ⁵⁸	0
11	Escolha	0	0	0	0
12	Fórum	3	16	30	17
13	Glossário	0	1	0	0
14	Lição	0	0	0	0
15	Pesquisa de avaliação	0	0	0	0
16	Questionário	0	1	3	3
17	Flash vídeo	0	2	0	0
18	Registro de frequência	0	0	0	0

Fonte: o autor.

⁵⁸ Esta enquete foi o próprio questionário individual aplicado pelo pesquisador desta dissertação de mestrado e respondido pelos alunos do polo de atendimento presencial de São José. As questões do questionário individual estão no ANEXO 2, as respostas dos alunos no ANEXO 3 e, a discussão geral acerca do questionário individual encontra-se na seção 5.3 deste trabalho.

Em relação aos **recursos** utilizados em cada uma das disciplinas, percebe-se que as disciplinas I (26)⁵⁹ e II (29) utilizaram praticamente o mesmo número de **rótulos**, enquanto a disciplina III (43) utilizou uma quantidade maior e a disciplina IV (13) uma quantidade menor que as demais. Observa-se que todas as 4 disciplinas utilizaram entre 8 e 11 tópicos do AVEA Moodle, sendo um tópico para cada unidade do livro e mais alguns tópicos com informações e atividades extras. A maior utilização de rótulos na disciplina II e III explica-se pela não utilização dos cabeçalhos padrão de cada tópico, mas sim um rótulo, certamente por desconhecimento do DI desta disciplina, e, sobretudo, na disciplina III pela enorme subdivisão interna em seções através dos rótulos dentro de cada tópico do Moodle. Já a menor utilização de rótulos na disciplina IV explica-se pela organização de todo o conteúdo da tela principal da disciplina no Moodle em poucos rótulos, ou seja, passou-se a ter muito menos rótulos, porém cada um com muito mais conteúdo.

Nenhuma das disciplinas utilizou a **página de texto simples**, certamente, por se tratar de um recurso muito simples, tendo em vista que a **página web** realiza todas as funções da página de texto simples, possuindo mais possibilidades de formatação e edição. Todas as disciplinas utilizaram a página web, sendo que a disciplina I (34) utilizou um número maior do que as disciplinas II (5), III (7) e IV (4). Isto se deveu ao fato de que uma grande parte das atividades de compreensão auditiva e de produção oral da disciplina I foram distribuídas e orientadas aos alunos através deste recurso, principalmente nas atividades de escuta e de exercícios do livro Interchange 1 e a disponibilização de links para o acesso a sítios da internet pertinentes à disciplina foi feita por este recurso e não pelo recurso link a um arquivo ou site. Já a utilização da página web nas disciplinas II, III e IV ficou restrita a apresentação de informações simples e sucintas da disciplina e seus conteúdos específicos.

Em relação ao recurso **link a um arquivo ou site**, a disciplina I (1) utilizou apenas uma vez este recurso, pois disponibilizou os sítios pertinentes à disciplina através da página web, enquanto as disciplinas II (44), III (63) e IV (16) fizeram um uso mais extensivo do mesmo, especialmente as disciplinas II e III. Observa-se que estas duas disciplinas fizeram uso deste recurso principalmente para a disponibilização de arquivos de áudio e .pdf aos alunos. Os arquivos de

⁵⁹ Para uma melhor visualização dos recursos e das atividades utilizadas no AVEA Moodle em cada uma das 4 disciplinas de CPOLI, colocou-se o número de ocorrências entre parênteses ao lado da disciplina respectiva.

áudio, em sua maioria, sendo os próprios arquivos de áudio das atividades de compreensão auditiva dos CDs dos livros didáticos Interchange 1 e Interchange 2 e os arquivos .pdf sendo as páginas escaneadas das transcrições dos diálogos e narrações contidas somente no livro do professor⁶⁰ e, as páginas de exercícios e respostas dos livros de exercícios⁶¹ dos Interchange 1 e Interchange 2. Já a disciplina IV também disponibilizou todo este material didático aos alunos, porém, concentrou todos os arquivos de áudio em um único diretório e todas as transcrições de diálogos e narrativas em apenas 2 arquivos .pdf. Logo, isto demonstra um desenvolvimento do DI na organização das disciplinas e na otimização da utilização dos recursos.

Apenas nas disciplinas I (1) e IV (3) explorou-se o recurso para **visualizar um diretório**. Na disciplina I, ele foi utilizado para a criação da Moodleteca, que tem o objetivo de ser uma biblioteca virtual do Moodle, porém, nenhum arquivo foi incluído neste acervo. Já na disciplina IV, este recurso serviu para agrupar e disponibilizar para descarga todos os arquivos de áudio, para agrupar uma série de artigos científicos e para organizar um conjunto de imagens utilizadas no teste de dispensa. Salienta-se que este recurso poderia ser muito mais explorado ao longo de todas as disciplinas justamente para a organização e disponibilização de materiais didáticos, principalmente, arquivos de áudio, vídeo e texto, assim como programas, para download. Conforme Chapelle e Jamieson (2008, p.153, tradução do autor⁶²) os materiais auto didáticos devem ser explorados e planejados pelos professores no ensino da habilidade de produção oral em LE na ALMC:

⁶⁰ Os livros do professor Interchange 1 e Interchange 2 (*teacher's book*) são diferentes do livro normal do aluno (*student's book*), pois contém as transcrições das atividades dos CDs dos livros assim como diretrizes, recomendações e sugestões para a utilização destes livros para o ensino de ILE.

⁶¹ Os livros de exercício dos Interchange 1 e Interchange 2 (*workbook*) não foram distribuídos aos alunos do Curso, somente os livros do aluno (*student's book*).

⁶² Finding materials with good fit for learners can be challenge for teachers hoping to teach English speaking skills to their students. One issue is selecting the model or models for English pronunciation. Which dialect of English should be chosen? Another issue is how to select materials that focus on the particular aspects of pronunciation that individual learners need help with. [...]. Teachers can select CALL software that provides a choice of accents to serve as pronunciation models and provides practice on particular speech sounds based on the student's first language.

Encontrar material com um bom ajuste para os alunos pode ser um desafio para os professores que esperam ensinar habilidades de fala em inglês aos seus alunos. Uma questão é a seleção do modelo ou modelos de pronúncia do inglês. Que dialeto do Inglês deve ser escolhido? Outra questão é como selecionar materiais que focam os aspectos particulares de pronúncia que alunos individuais precisam de ajuda. [...]. Os professores podem escolher programas de ALMC que oferecem uma escolha de acentos para servir como modelo de pronúncia e fornece prática de sons particulares da fala baseada na primeira língua do estudante.

Passando-se para a análise da utilização das **atividades** em cada uma das 4 disciplinas de CPOLI, observa-se todas as disciplinas fizeram o uso da **tarefa de envio de arquivos múltiplos**, sendo as disciplinas I (2), II (5), III (7) e IV (3). Apenas a disciplina I (6) utilizou a **tarefa de envio de arquivo único**, tendo em vista que a tarefa de envio de arquivos múltiplos possui todas as possibilidades da tarefa de envio de arquivo único além da possibilidade de envio de diversos arquivos tanto pelos alunos como pelos professores. Sendo assim, a soma das tarefas de envio de arquivos múltiplos e a das tarefas de envio de arquivo único é igual a 8, ou seja, foi realizada uma tarefa para cada unidade do livro na disciplina I. O mesmo aconteceu na disciplina II, obtendo-se um total de 8 tarefas, porém as tarefas de envio de arquivos múltiplos foram complementadas com as tarefas orais.

Já na disciplina III, as tarefas de envio de arquivos múltiplos (7) e tarefas orais (7) foram simultâneas, ou seja, os alunos poderiam entregar a sua produção ou por uma tarefa ou pela outra. Foram 7 tarefas porque não houve nenhuma tarefa de avaliação na unidade 8 do livro Interchange 2. Já a disciplina IV possui apenas 3 tarefas de envio de arquivos múltiplos e tarefas orais porque as unidades do livro Interchange 2 foram trabalhadas de duas em duas e uma dupla de unidades foi avaliada através da tarefa off-line pelos tutores presenciais.

Observa-se que a maior parte das tarefas de envio de arquivos múltiplos da disciplina I foram atividades em que os alunos deveriam entregar um arquivo escrito, sendo algumas delas um roteiro para a prática oral e outras as respostas de exercícios de compreensão auditiva. Já todas as demais tarefas das disciplinas II, III e IV consistiram em tarefas em que o aluno deveria entregar um arquivo de áudio com sua

produção oral. No entanto, salienta-se que todas as tarefas são atividades assíncronas, logo, não há grande interatividade entre os alunos e professores e não há uma completa naturalidade destas produções, fatores extremamente importantes para aquisição e o desenvolvimento da habilidade de produção oral em LE (WHITE, 2003; KORMOS, 2006; LIGHTBOWN; SPADA, 2006).

A **tarefa online** não foi utilizada nenhuma vez em nenhuma disciplina provavelmente por se tratar de uma atividade exclusivamente escrita muito simples e rápida em que o aluno deve estar em linha para desenvolver sua resposta.

Já a **tarefa offline** foi largamente e equilibradamente utilizada em todas as 4 disciplinas, sendo I (7), II (9), III (12) e IV (8), porém, tiveram empregos diferenciados em cada uma das disciplinas de CPOLI. Nas disciplinas I e II as tarefas offline foram atividades efetivamente realizadas nos polos com os tutores presenciais e avaliadas por estes. Na disciplina III, foram 3 atividades nos polos e 7 bate-papos via Skype⁶³ com os tutores virtuais desta disciplina. Na disciplina IV, foi realizada apenas uma atividade presencial nos polos com os tutores presenciais, todas as demais foram atividades no Skype organizadas através dos fóruns. As demais tarefas offline em nas 4 disciplinas foram empregadas apenas para o registro de atividade e a publicação de notas no AVEA de outras atividades realizadas pelos alunos.

Percebe-se que não houve um equilíbrio entre as disciplinas no que diz respeito à realização de atividades nos polos com os tutores presenciais. O que se observa é que da disciplina I para a II houve um aumento nas atividades de polo com os tutores presenciais e, da disciplina II para a III e IV houve uma diminuição destas atividades, passando a produção oral em ILE dos alunos a ser ensinada, orientada e avaliada cada vez mais pelos tutores virtuais. Isto certamente se deve ao maior controle do professor responsável da disciplina sobre a forma de avaliação, a homogeneidade de critérios de avaliação, a afetividade entre os estudantes e os tutores presenciais e, até mesmo, a qualidade do desempenho da produção oral destes tutores na progressão do Curso.

Contudo, conforme estabelecido no projeto do Curso em relação as cargas horárias do curso (UFSC, 2009, p.57, grifos do autor):

⁶³ O Skype é um programa livre que é instalado no computador para a realização de bate-papos em linha. Ele possibilita troca de texto, áudio, vídeo e arquivos. Logo ele é uma ferramenta interativa sincrônica. O Skype ainda possibilita, através da compra de créditos, a realização de ligações a todos os tipos de telefone. Disponível em linha através do sítio: <http://www.skype.com.br>.

A **carga horária presencial** do curso, em torno de **30%** do total, será desenvolvida preferencialmente nas sextas-feiras e nos sábados (ou outro horário acordado com os alunos do polo) e envolverá as seguintes atividades: a) **encontros obrigatórios entre os alunos e tutores nos polos regionais**; b) seminários de integração realizados pelos professores das disciplinas do curso, que se deslocarão até os polos regionais, para realizar atividades com os alunos naquele polo, tais como: palestras sobre temática de interesse e aprofundamento dos conteúdos trabalhados na sua disciplina, demonstrações, acompanhamento dos trabalhos realizados pelos alunos e reunião com os tutores. Cada seminário envolverá até 06 h de trabalho, sendo que a sua quantidade no semestre corresponderá ao número de disciplinas oferecidas; c) avaliações: cada disciplina terá, **obrigatoriamente**, que realizar **duas avaliações presenciais**, elaboradas pelo professor e **aplicadas pelo professor ou tutor, nos polos regionais**.

Esta carga horária de 30% presencial do total da carga horária do Curso, pré-determinada em seu projeto, poderia ser aproveitada através dos encontros nos polos com os tutores presenciais para o ensino, a aprendizagem, o estudo e a prática da habilidade de produção oral em ILE e, com a realização de videoconferências entre os alunos nos polos e a equipe docente na UFSC. Entretanto, sabe-se que “a qualidade e a confiabilidade da voz sobre IP muitas vezes não são tão adequadas como o uso de transmissão de telefone, e, embora possa dar resultado para um número reduzido de alunos, atualmente (2004) não é muito satisfatória para grupos de alunos” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.93). Portanto, poder-se-ia realizar videoconferências com pequenos grupos de forma a otimizá-la no que diz respeito a interatividade e qualidade de comunicação. Ainda, a *webconferência* seria uma boa alternativa para a interação em pequenos grupos:

A webconferência tem algumas semelhanças com a videoconferência, pois permite que todas as pessoas envolvidas se vejam e se ouçam. Como o próprio nome indica, a webconferência é

transmitida pela web e pode ser acessada pelo aluno de qualquer computador ligado à internet. É necessário que os computadores tenham câmera e microfone para que todos possam utilizar tais recursos (HACK, 2011, p.62).

A **tarefa oral** não foi utilizada na disciplina I (0) porque esta atividade foi instalada e disponibilizada no AVEA Moodle do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC, a partir de 2010/1, ou seja, a partir do 2º semestre do Curso, quando esta tarefa complementou as atividades previstas para esta disciplina. A partir da disciplina III (7), a tarefa oral passou a ser utilizada paralelamente à tarefa de envio de arquivos múltiplos, porém, foi menos utilizada na disciplina IV (3).

Tendo em vista que a tarefa oral constitui-se em uma caixa de áudio desenvolvida em linguagem de programação Java, ela exige a instalação e configuração de uma extensão específica de compatibilidade, onde o aluno pode realizar gravações de áudio pelo seu microfone e posteriormente salvar a sua gravação na tarefa para que ela seja avaliada e comentada pelos tutores virtuais. Logo, devido às suas especificidades técnicas, muitos alunos tiveram problemas de utilização da mesma. Assim, todas as tarefas orais foram simultâneas às tarefas de envio de arquivos múltiplos, onde, por sua vez, o aluno poderia realizar a gravação em qualquer outro programa de áudio e posteriormente enviar o arquivo salvo como um arquivo de áudio simples para ser avaliado e comentado pelos tutores virtuais.

A utilização da tarefa oral a partir do 2º semestre foi uma conquista para o Curso, pois foi quando efetivamente o professor responsável e os tutores virtuais das disciplinas de CPOLI passaram a ter contato com as produções orais dos alunos. Apesar de ser uma atividade assíncrona, esta tarefa é interessante justamente por permitir aos alunos um tempo de preparação e reflexão sobre a sua produção oral em ILE. Conforme Nunan (2000, p.227, tradução do autor⁶⁴) este tempo de planejamento é bastante importante para o desenvolvimento desta habilidade:

⁶⁴ In the case of second language learners, the provision of planning time can significantly increase levels of both fluency and accuracy. If you are teaching students who have to make oral presentations (either as students or in the workplace) in second or foreign language, it is important to provide opportunities for them to give prepared extended presentations in class.

No caso dos aprendizes de segunda língua, a previsão de tempo de planejamento pode aumentar significativamente os níveis de fluência e precisão. Se você está ensinando estudantes que têm que fazer apresentações orais (quer como alunos ou no local de trabalho) em uma segunda língua ou língua estrangeira, é importante oferecer oportunidades para que eles fiquem preparados.

A atividade **wiki** não foi utilizada nenhuma vez em nenhuma disciplina. De uma forma geral, a wiki é uma atividade coletiva desenvolvida e construída através de informações escritas. A wiki do Moodle exige o domínio de alguns comandos específicos de linguagem de programação HTML, desmotivando seu uso.

O **Hot Potatoes** foi utilizado apenas 2 vezes, sendo na disciplina I (1) e na disciplina II (1). Certamente, esta atividade poderia ter sido mais explorada devido a sua facilidade de utilização e preparação de exercícios. No Hot Potatoes, podem-se acrescentar arquivos de áudio e vídeo, porém, não se podem realizar gravações através do mesmo. Logo, ela seria uma atividade recomendada para o ensino, a aprendizagem e a prática da compreensão auditiva de forma autônoma.

A tecnologia desempenha funções semelhantes ao que muitos professores fazem em sala de aula e através de livros didáticos, mas a diferença importante é que a ALMC oferece instruções interativas individualizadas incomparáveis com o que pode ser oferecido em sala de aula. Programas de ALMC, como livros didáticos, contêm insumo linguístico cuidadosamente selecionado que é destinado ao interesse dos aprendizes, proporcionando linguagem ao nível adequado. Programas de leitura, por exemplo, podem conter textos expositivos e narrativos selecionados e adaptados para os alunos. Similarmente, através da seleção e adaptação de vídeos apropriados e programas multimídia para ouvir e falar, os professores podem direcionar a prática para os alunos em um nível particular. A ajuda no vocabulário e gramática fornecida por tais programas permite aos alunos compreenderem e

expandirem seus conhecimentos (CHAPELLE; JAMIESON, 2008, p.6, tradução do autor⁶⁵).

A **base de dados** não foi utilizada nenhuma vez em nenhuma disciplina. Ela também é uma atividade de construção coletiva, funcionando, sobretudo, como um repositório de dados e informações. Provavelmente não foi utilizada por se tratar de uma atividade pouco dinâmica e de poucos recursos didáticos.

O **chat** foi utilizado nas disciplinas I (3) e II (6), deixando de ser explorado nas disciplinas III (0) e IV (0). Isso se deveu ao fato de que, a partir da disciplina III, os tutores virtuais das disciplinas de CPOLI passaram a realizar bate-papos orais sincrônicos com os estudantes através do programa Skype. Observa-se que o chat do Moodle não era uma atividade interessante para as disciplina de CPOLI justamente por admitir somente a interação através da escrita e leitura. Sendo assim, acredita-se que a utilização do Skype a partir do 3º semestre foi uma iniciativa interessante da equipe pedagógica das disciplinas de CPOLI no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE, na EAD. Na disciplina III realizou-se 7 bate-papos via Skype, sendo um para cada unidade do livro, e, na disciplina IV, 4, sendo um para cada duas unidades do livro.

Conversas fornecem boas oportunidades para os alunos ouvirem a linguagem que é apropriada para o seu nível, e quando ouvirem algo que não entendem, eles podem pedir uma repetição ou explicação, e terem uma. Conversas também permitem que os alunos experimentem a sua língua, e ao fazê-lo, eles descobrirem o que eles não sabem. Os alunos podem entender a ideia básica transmitida na linguagem sem saber

⁶⁵ Technology performs functions similar to what many teachers do in class and through textbooks, but the important difference is that CALL provides individualized interactive instruction unmatched by what can be provided in the classroom. CALL programs, like textbooks, contain carefully selected linguistic input that is intended to interest learners while providing language at the appropriate level. Reading software, for example, might contain expository and narrative texts selected for and adapted to learners. Similarly, by selecting and adapting appropriate video and multimedia software for listening and speaking, teachers can target practice for learners at a particular level. The vocabulary and grammar help provided in such programs also allows learners to comprehend and stretch their knowledge.

exatamente o que as palavras são, mas quando os alunos têm que produzir a linguagem, eles precisam saber as palavras exatas e sua forma correta (CHAPELLE; JAMIESON, 2008, p.171, tradução do autor⁶⁶).

Sendo assim, a partir de tudo o que foi dito, considera-se que a interação oral sincrônica é uma atividade extremamente importante para a aprendizagem/aquisição e o desenvolvimento da habilidade de produção oral em LE. White (2006) ressalta através de uma série de estudos que as oportunidades de prática oral em interação em tempo real permitem aos alunos tornarem conscientes as suas lacunas, suas dúvidas e seus problemas em relação a esta habilidade e procurarem meios para solucioná-los através de materiais didáticos específicos, colegas de curso e professores. Além disso, todas as teorias de aquisição de linguagem abordadas nesta pesquisa parecem indicar a necessidade de insumo, diálogos e troca de informação para a aquisição efetiva da linguagem (LANTOLF, 2006; FINGER, 2008a; 2008b; QUADROS, 2008; RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008).

Sucintamente, salienta-se que o projeto do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC, mesmo que timidamente, previa a utilização do telefone no Curso: “o professor terá as seguintes responsabilidades: [...]; c) agendamento de horários para o atendimento aos alunos, seja por *videoconferência*, *e-mail*, *bate-papo* ou **telefone**” (UFSC, 2009, p.42, grifos do autor), entretanto, o uso do telefone como recurso didático e pedagógico entre estudantes e professores não foi realizado em nenhum momento nas disciplinas de CPOLI. Neste sentido, Belloni (2008, p.58, grifos do autor) destaca que:

Em situações de aprendizagem a distância, a **interação pessoal** entre professores e alunos é **extremamente importante** e neste caso o uso do **telefone** pode ser de grande eficácia, sendo

⁶⁶ Conversations provide good opportunities for learners to hear language that is appropriate for their level, and when they hear something they do not understand, they can ask for a repetition or explanation, and get one. Conversations also allow learners to try out their language, and in doing so, they find out what they do not know. Learners can understand the basic idea conveyed in language without knowing exactly what the words are, but when learners have to produce the language, they need to know the exact words and their correct forms.

totalmente diferente do uso de um programa informático mesmo que este lhe ofereça muitas **possibilidades interativas**: na primeira situação há intersubjetividade e retorno imediato, troca de mensagens de caráter **socioafetivo**, enquanto na segunda há busca e troca de informação. Em ambas as situações pode e deve ocorrer aprendizagem, e os dois tipos de meios evocados podem e **devem** ser úteis e complementares para a EAD.

Portanto, a utilização do telefone no Curso, especificamente para o ensino e a aprendizagem das habilidades de compreensão auditiva e produção oral em LE, poderia ser repensada e tornada viável em cursos de formação de professores de LE na modalidade a distância. Assim, em relação à UFSC e demais instituições do sistema UAB, poder-se-ia pensar na criação de uma linha gratuita (0800) para a utilização dos alunos dos cursos a distância tanto para a consulta a informações institucionais como para o próprio atendimento pelos tutores, realização de atividades e avaliações. Conforme afirma White (2003, p.183, tradução do autor⁶⁷) em relação às vantagens da utilização do telefone para as práticas de compreensão auditiva e produção oral, “o telefone continua a ser extremamente importante na aprendizagem de línguas à distância. Ele oferece oportunidades interativas relativas à produção oral e compreensão auditiva, e é um importante meio de fornecer ajuda com a pronúncia, e para retorno imediato sobre o desempenho”.

A **enquete** foi utilizada apenas uma vez na disciplina III (1) que por sua vez, foi o próprio questionário individual utilizado neste trabalho aos alunos do polo de São José, conforme as questões apresentadas no ANEXO 3 e suas respectivas respostas no ANEXO 4.

A **escolha** não foi utilizada nenhuma vez em nenhuma disciplina tendo em vista sua simplicidade e pobreza de recursos didáticos.

O **fórum** foi pouco utilizado na disciplina I (3), porém nas disciplinas II (16) e IV (17) esta atividade passou a ser mais explorada, atingindo o seu auge na disciplina III (30). Ele é uma atividade de interação assíncrona escrita, logo não oferece grandes possibilidades didáticas e pedagógicas efetivas ao ensino e à aprendizagem da

⁶⁷ The telephone remains extremely important in distance language learning. It offers interactive opportunities relating to speaking and listening, and is an important means of providing help with pronunciation, and for immediate feedback on performance.

oralidade em LE. Portanto, o fórum foi utilizado, principalmente, como um canal de comunicação, organização e resolução de dúvidas das disciplinas de CPOLI. A disciplina I teve apenas 3 fóruns de informações, resolução de dúvidas e sugestões. Já as disciplinas II, III e IV, em especial, a disciplina III utilizou fóruns separados para a discussão em cada unidade do livro assim como para o agendamento e a organização dos bate-papos via Skype.

Seria muito interessante para as disciplinas de CPOLI a instalação e a utilização de uma atividade de fórum com ferramentas de áudio e vídeo em seu AVEA Moodle. Isto é, a possibilidade de interação assíncrona, porém, não de forma escrita, mas sim um espaço onde os alunos e professores pudessem gravar mensagens de áudio e vídeo e postá-las no mesmo formato de fórum.

O **glossário** foi utilizado apenas uma vez na disciplina II (1) certamente por não possuir facilmente a implementação de áudio. Esta atividade pudesse ter sido mais bem aproveitada para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em ILE através da realização de links a dicionários de pronúncia ou mesmo propor atividades aonde os alunos deveria gravar em áudio determinadas palavras e suas significações para posteriormente serem postadas nesta atividade.

A **lição** também não foi utilizada nenhuma vez em nenhuma disciplina certamente por ser uma atividade que exige uma elaboração trabalhosa. Ela é uma atividade em que o docente deve prever os passos do aluno para a construção de cada uma das telas. Esta atividade poderia ter sido explorada para as atividades de compreensão auditiva e produção oral através da autonomia dos participantes do Curso (BENSON, 2004), pois a atividade é auto instrutiva e auto gerenciável, dando ao aluno seus acertos e erros, além de poder dar retorno para cada uma das respostas do mesmo, cabendo ao professor realizar o controle da realização da atividade. Contudo, a autonomia dos alunos é aproveitada ao máximo a partir do momento que os professores também se tornam autônomos no ensino. Assim, conforme Benson e Huang (2008, p.429, tradução do autor⁶⁸):

⁶⁸ Teacher autonomy can be conceptualized as a professional attribute connected, on one hand, to a capacity to control the processes involved in teaching process and, on the other, to a capacity to control one's own development as a teacher. In the first sense, teacher autonomy is a parallel concept to learner autonomy; while autonomous learners control learning, autonomous teachers control teaching. In the second sense, it involves the teacher's own autonomy as a learner.

Autonomia do professor pode ser conceituada como um atributo profissional ligado, por um lado, à capacidade de controlar os processos no processo de ensino e, por outro, a uma capacidade de controlar o seu próprio desenvolvimento como professor. No primeiro sentido, a autonomia do professor é um conceito paralelo à autonomia do aluno; enquanto aprendizes autônomos controlam a aprendizagem, professores autônomos controlam o ensino. No segundo sentido, ela envolve a própria autonomia do professor como um aprendiz.

A **pesquisa de avaliação** não foi usada nenhuma vez em nenhuma disciplina. Esta atividade é semelhante à enquete, porém oferece pesquisas já prontas para serem aplicadas. O **questionário** não foi utilizado na disciplina I (0), mas sim nas disciplinas II (1), III (3) e IV (3). Esta é uma das atividades mais poderosas do AVEA Moodle, pois oferece a criação de um exercício ou avaliação com uma série de tipos de questões, tais como: múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, ensaio, lacunas, associação, botões de rádio, numéricas, entre outras. Ainda, semelhantemente ao Hot Potatoes e a lição, esta atividade permite o controle da pontuação e do feedback específicos de cada questão. Observa-se que ela foi utilizada nas disciplinas II, III e IV para a realização da parte de compreensão auditiva das provas presenciais finais e de recuperação destas disciplinas.

Novamente, ressalta-se que tanto a autonomia dos professores como a dos alunos poderia ter sido mais explorada nas disciplinas de CPOLI, especialmente através desta atividade, pois conforme Benson (2006, p.26, tradução do autor⁶⁹) “a educação a distância também começou a fundir-se com ALMC através de conceitos como ‘aprendizagem em linha’, ‘ciber-escolas’, ‘redes de aprendizagem assíncrona’ e ‘telemática’”. Contudo, apesar de ela não possuir ferramentas específicas para a gravação de áudio e vídeo, estas mídias podem ser facilmente incorporadas nessas atividades a fim de trabalhar-se a compreensão auditiva e mesmo a repetição de palavras e frases, indo de encontro a uma metodologia estrutural (NUNAN, 2000).

⁶⁹ Distance learning has also begun to merge with CALL through concepts such as ‘online learning’, ‘cyberschools’, ‘asynchronous learning networks’ and ‘telematics’.

O **flash vídeo** foi utilizado apenas na disciplina II (2). Apesar da pouca utilização desta atividade, ressalta-se que muitos vídeos foram utilizados em todas as 4 disciplinas de CPOLI, no entanto a disponibilização destes vídeos foi realizada através de outros recursos como o rótulo, diretamente na página principal da disciplina, página web e link a um arquivo ou site. Observa-se que a maior parte dos vídeos utilizados nas atividades foram vídeos em inglês existentes no YouTube⁷⁰, que por sua vez, foram incorporados no AVEA Moodle das disciplinas para o acesso direto a partir destas. Ainda foram utilizadas videoaulas produzidas pela equipe pedagógica das disciplinas de CPOLI e pela equipe de vídeo do Curso. Warschauer e Whittaker (2010) sinalizam a abertura e a facilidade de acesso a vídeos e áudios de todo o mundo que o advento da internet trouxe aos professores e estudantes de ILE. Este acesso resultou em uma grande possibilidade de escolha de insumo a ser utilizado nas aulas assim como na variedade de informações recebidas e transmitidas aos alunos e professores de ILE.

Ainda, em relação à série de possibilidades de realização de exercícios e práticas de compreensão auditiva apontados acima, Nunan (2000, p.237, tradução do autor⁷¹) destaca a sua especial importância para um bom desenvolvimento da habilidade de produção oral em ILE:

Em primeiro lugar, ser um ouvinte oferece aos aprendizes modelos para o desempenho quando atuando como falantes. No mais, ser um ouvinte primeiro ajuda o aluno a apreciar as dificuldades inerentes à tarefa. Dando experiência aos falantes no papel de ouvinte é mais contributivo do que a simples prática em tarefas em que o falante está tendo reais dificuldades em apreciar o que uma tarefa particular requer.

⁷⁰ O YouTube é um sítio da internet em que podem ser disponibilizados vídeos por qualquer usuário da internet. Ele permite a incorporação, através da linguagem de programação HTML, de grande parte de seus vídeos em qualquer página da rede. Disponível em linha através do sítio: <http://www.youtube.com>.

⁷¹ In the first place, being a listener gives learners models to deploy when acting as a speaker. In addition, being a hearer first helps the learner appreciate the difficulties inherent in the task. Giving speakers experience in the hearer's role is more helpful than simple practice in tasks in which a speaker is having real difficulties in appreciating what a particular task requires.

O **registro de frequência** não foi utilizado nenhuma vez em nenhuma disciplina, pois efetivamente o controle das atividades presenciais nos polos foi realizado através de listas de presenças em papel assinadas pelos alunos nos polos e, no que diz respeito à frequência no AVEA, ela foi controlada através das participações nos fóruns de discussões, nos bate-papos em linha e na realização e entrega das atividades propostas no AVEA Moodle.

Enfim, observa-se que cada uma das disciplinas fez a seguinte utilização total de recursos e atividades do AVEA Moodle, conforme o QUADRO 12 abaixo:

QUADRO 12 – Total de recursos e atividades dos AVEA das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV.

CPOLI	I	II	III	IV
RECURSOS	62	78	113	36
ATIVIDADES	22	43	61	34

Fonte: o autor.

Salienta-se que houve um aumento gradativo da utilização de recursos e atividades do Moodle durante as 3 primeiras disciplinas do Curso, atingindo o seu auge de informações e conteúdos na disciplina III. Em seguida, a disciplina IV realizou as atividades e avaliações a cada duas unidades do livro Interchange 2, apresentando uma diminuição de atividades e, aparentemente, tentando encontrar um equilíbrio entre os recursos e as atividades. Certamente estes valores gerais se explicam pela experiência que a equipe pedagógica adquiriu através desses 4 semestres, tentando a cada disciplina otimizar os recursos e as atividades utilizados no AVEA, de forma a oferecer aos alunos uma disciplina organizada, objetiva, com um alto nível de exigência, com bons materiais didáticos e com situações de aprendizagem eficazes e pertinentes.

Sendo assim, a partir de tudo que foi dito, observou-se muitas vezes a dificuldade de se trabalhar com áudio e vídeo, principalmente no que diz respeito à gravação dos alunos e professores, no AVEA Moodle (MACHADO JUNIOR, 2008), necessidades que são indispensáveis para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em LE (WHITE, 2006; BERTIN; GRAVÉ; NARCY-COMBES, 2010).

Logo, observa-se que a educação de uma forma geral, especialmente a EAD e o AVEA ainda privilegiam a utilização de comunicação e materiais didáticos escritos (SARTORI; ROESLER,

2005). Acerca disso, White (2003, p.12, tradução do autor⁷²) afirma que na EAD “o ensino escrito domina em contraste com o ensino falado, assim, a aprendizagem através da leitura é enfatizada em relação à aprendizagem através da escuta”. Porém, não é isto que se deseja em disciplinas onde o enfoque principal é a compreensão auditiva e a produção oral em LE, logo, percebe-se a necessidade de desenvolvimento e utilização tecnologias, recursos e atividades que possibilitem o trabalho com mídias digitais de áudio e vídeo em duas vias, especialmente de modo síncrono.

Portanto, a realização de interações em linha através das ferramentas de comunicação síncrona – como o Skype – parece ser uma excelente opção e uma alternativa viável para o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE no curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC. Assim, esta possibilidade de comunicação oral síncrona deveria ser incorporada ao seu AVEA e dever-se-ia proporcionar mais interação aos alunos. Porém, algumas limitações também podem ser identificadas neste instrumento: a interrupção da conversa por problemas técnicos, a impossibilidade de participação de alunos nos horários marcados, a elaboração de repostas longas – o que pode ocasionar rupturas nas discussões e dificultar a sua continuidade – e, a desordem na participação, caso o mediador não estabeleça regras de conduta (SARTORI; ROESLER, 2005).

5.3 RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

O questionário individual foi criado através da atividade **enquete** do AVEA Moodle seguindo o roteiro de perguntas do ANEXO 3. Ele foi disponibilizado em linha aos alunos do polo de atendimento presencial de São José na disciplina de CPOLI III em 2010/2. No total, 10 alunos do polo de São José responderam ao questionário, conforme o ANEXO 4. Conforme já dito na seção 4.3 deste trabalho, os principais objetivos desse instrumento de pesquisa foram: a) delinear as realidades sociais dos alunos, b) estabelecer o contato dos alunos com a o inglês antes da realização do Curso e c) identificar as estratégias e metodologias de estudo e aprendizagem/aquisição da habilidade de produção oral em ILE. Sendo assim, o QUADRO 13 abaixo apresenta uma síntese das respostas gerais fornecidas pelos alunos nas partes A e B do questionário individual:

⁷² ‘written’ teaching dominates in contrast to ‘spoken’ teaching; and so learning by ‘reading’ is stressed rather than learning through ‘listening’.

QUADRO 13 – Dados socioeconômicos e de estudo de inglês dos alunos de São José, n=10.

PERGUNTAS		RESPOSTAS GERAIS
PARTE A		
1	Idade média	34,7 anos, +novo=26 anos, +velho=46 anos
2a	Cidade de nascença	PR=1 aluno, RS=2 alunos, SC= 7 alunos
2b	Cidade de residência	Florianópolis=7 alunos, São José=3 alunos
3	Profissão ⁷³	Todos possuem profissão, todos os níveis
4	Salário médio	R\$2.110, menor=R\$800, maior=R\$4.800
5	Estado civil	Solteiro=4 alunos, casado=6 alunos
6	Filhos	1 aluno=1 filho, 1 aluno=2 filhos
7	Curso superior ⁷⁴	Sim=8, não=2, pós-graduação=2
8	Experiência como professor de inglês	Escola=2 alunos, particular=1 aluno
9	Pretende trabalhar como professor de inglês	Sim=4, talvez= 3, não=3
PARTE B		
10	Tempo médio de estudo de inglês	4 alunos=+4 anos, 4=+2 e -4 anos, 2=-2 anos
11/12	Horas por semana de estudo de inglês	3 alunos=+6h, 5 alunos=+2h e -6h, 2=-2h
13	Pratica inglês fora do ambiente acadêmico	Pouco=2 alunos, regularmente=2 alunos
14	Pratica a pronúncia e o sotaque em inglês	6 alunos praticam
15	Deseja falar inglês como um falante nativo	Sim=6, próximo=2, não=2
16	Pratica inglês falando sozinho, lendo alto	7 alunos praticam falando sozinho

Fonte: o autor.

⁷³ As seguintes profissões foram citadas: arquiteto, assistente técnico pedagógico, bibliotecário, cozinheiro, funcionário público, jornalista, pedagogo, professor, secretário e técnico contábil.

⁷⁴ Os seguintes cursos superiores foram citados: arquitetura, biblioteconomia, biologia, jornalismo, letras - espanhol, letras - francês, pedagogia e teologia.

A síntese dos dados socioeconômicos dos alunos – parte A do questionário individual – informa que há uma grande diferença de faixa etária entre os alunos do polo de São José e, que a média de idade também está, provavelmente, acima da média de idade do mesmo curso na modalidade presencial. A maior parte dos alunos é nascida no próprio estado de Santa Catarina e, os demais, nos estados vizinhos. Todos os alunos residem a menos de 50 km do polo de atendimento presencial de São José. Todos os alunos possuem uma profissão e a exercem atualmente, o que por um lado explicita um dos principais objetivos da EAD, que é oferecer a oportunidade de estudo e capacitação pessoal e profissional a pessoas que não possuem disponibilidade de tempo ou locomoção para frequentar um curso superior presencialmente nas universidades (LÉVY, 2000; HACK, 2011).

Verificou-se que 6 alunos são casados e destes, 1 aluno possui 1 filho e 1 aluno possui 2 filhos, logo, outro dos principais objetivos e vantagens da modalidade a distância, em relação a modalidade presencial, também esta sendo atingido, dando autonomia e flexibilidade aos alunos na administração do tempo de estudo, realização das atividades e provas (MOORE; 2007; BELLONI, 2008). Ainda, conforme resumem Palloff e Pratt (2004, p.136) falando sobre o aluno da EAD, “o aluno tende a ser mais velho, a ter um trabalho e a estar envolvido com atividades da família e com a comunidade. O que leva estes alunos ao curso *on-line* é a conveniência, pois o curso lhes dá tempo para administrar questões igualmente importantes em sua vida”.

Logo após, a média da renda mensal dos alunos é de R\$ 2.110, com ganhos entre R\$ 800 e R\$ 4.800, colocando de uma forma geral o nível social dos alunos na classe média brasileira. Dos 10 alunos que responderam o instrumento, 8 já possuem um curso superior e 2 também possuem pós-graduação. Três dos alunos já tiveram experiência como professores de inglês, sendo que 2 atuam na rede pública atualmente. Em relação ao objetivo de trabalhar como professor de inglês depois de formado, curiosamente, apenas 4 alunos possuem este objetivo (sendo 2 deles os alunos que já trabalham na rede pública), 3 ainda não sabem ou aguardam uma boa possibilidade e os outros 3 não possuem como objetivo trabalhar como professores de inglês.

Logo, pode-se questionar: por que e para que os alunos estão realizando uma segunda graduação no Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC? Quais os seus objetivos no Curso e com o Curso? Se estes alunos não querem ser professores de inglês, por que e para que está-se formando-os e qualificando-os? Talvez seja a chance gratuita de estudar inglês,

talvez a oportunidade de ter um diploma da UFSC, talvez o interesse em mudar de área de atuação profissional, talvez a capacitação profissional, talvez a curiosidade pela EAD, enfim, são infinitas as possibilidades e, além disso, a própria realização do Curso pelos mesmos poderia provocar mudanças em relação aos interesses e objetivos pessoais dos alunos com o Curso.

Enfim, os instrumentos aplicados neste trabalho não foram projetados para a pesquisa a estes objetivos e não poderão fornecer respostas em relação às intenções dos alunos com o Curso e do Curso com os alunos. Isto demanda um trabalho qualitativo muito mais específico, detalhado e aprofundado em relação aos alunos, suas expectativas, interesses, objetivos e intenções com o Curso.

Entretanto, observou-se que os ideais da EAD de uma maior facilidade e flexibilidade em relação ao tempo e espaço para os estudos e a qualificação profissional (MOORE; KEARSLEY, 2008; CASTRO NETO, 2009) têm sido alcançado pelo curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC (UFSC, 2009). Ainda, um dos principais objetivos do sistema UAB, que é capacitar os professores que já exercem uma determinada função sem capacitação específica, mesmo que em uma escala pequena – apenas 2 alunos de 10, ou seja, 20% – também está sendo alcançado com o Curso.

Para a parte B do questionário individual, realizou-se a seguir a transcrição de algumas respostas fornecidas pelos alunos seguidas de discussão e de problematização, destacando-se principalmente as suas diferenças em relação ao tempo e práticas de estudo de ILE.

Apenas 2 alunos não haviam realizado estudos de inglês antes de ingressarem no Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC, enquanto quase a metade dos alunos possuía mais de 4 anos de estudo na língua, de acordo com a pergunta 10. Em relação às perguntas 11 e 12 sobre o tempo de estudo semanal de inglês, destaca-se as seguintes respostas:

(A1)⁷⁵ O possível. Normalmente há tantas atividades obrigatórias de outras disciplinas que o estudo do inglês vai ficando em segundo plano. Me dedico o quanto posso.

⁷⁵ A fim de evitar-se o reconhecimento e a identificação dos alunos, as transcrições das respostas dos alunos foram identificadas com a sigla An, onde A representa aluno e n o número da resposta transcrita. As respostas foram transcritas sem nenhuma modificação pelo pesquisador, salvo as devidas correções ortográficas.

(A2) Duas aulas por semana de duas horas cada no polo. Procuro todos os dias estar em contato com a língua inglesa, ou através de leituras ou assistindo a filmes e seriados (sem legendas, claro).

(A3) Atualmente nenhuma. Trabalho o dia inteiro e não tenho tempo livre. O Curso exige demais devido ao número de atividades exigidas no curto espaço de tempo em que as disciplinas são ministradas. Mas sempre que posso procuro ouvir música ou rádio online dos EUA.

Assim, A1 diz fazer o possível, justificando a falta de estudos da língua inglesa especificamente pelo volume de atividades obrigatórias totais das disciplinas, A2 demonstra dedicação às atividades presenciais e no contato com o ILE, enquanto A3 atribui ao trabalho sua falta de tempo, não conseguindo cumprir as exigências do próprio Curso.

Com frequência o aluno virtual não se dá conta de quanto tempo é necessário para participar um curso *on-line* e finalizá-lo. Em vez de ser a maneira “mais fácil e leve”, estima-se que os cursos *on-line* tomem pelo menos o dobro de tempo do aluno, pela quantidade de leituras e dos procedimentos inerentes a essa espécie de aprendizagem. Assim, a participação em um curso *on-line* exige um comprometimento real no processo, tanto da parte do aluno quanto da parte do professor (PALLOFF; PRATT, 2004, p.99).

O Curso demanda uma carga horária efetiva de dedicação para o cumprimento das tarefas obrigatória e avaliativas, no entanto, apenas cumprir estas tarefas não é sinônimo de um bom desempenho e aquisição de todas as habilidades requeridas a um futuro professor de ILE, pois o domínio da LE também está fortemente associado à motivação, ao interesse e à identificação do estudante com a língua alvo (CORACINI, 2003; WHITE, 2006).

A seguir, perguntou-se aos alunos se eles utilizavam o inglês fora do ambiente acadêmico e quando o utilizavam, destaca-se as respostas:

(A4) Sempre que encontro alguém disposto. No meu círculo de convivência há poucas pessoas que falam o Inglês.

(A5) Sim, algumas vezes eu tenho que falar inglês com pessoas que trabalham como parceiros na companhia que eu estou trabalhando atualmente (tradução do autor⁷⁶).

Conforme indica A4, em possibilidades de se comunicar em LE e/ou situações formais de trabalho, conforme A5. Assim, ressalta-se novamente a necessidade de se proporcionar aos alunos do Curso o máximo de situações e contextos para a aprendizagem e o exercício da habilidade de produção oral em ILE, de forma que se identifiquem e sintam-se a vontade ao expressarem-se em LE (CORACINI, 2003).

Após, questionou-se aos alunos se eles praticavam a pronúncia e o sotaque em ILE e como os praticavam, os alunos responderam:

(A6) Sim, escutando música e assistindo filmes, principalmente.

(A7) Sim, procuro, no dia a dia, pronunciar as palavras em inglês de forma apropriada. Também gosto de repetir palavras novas ou ficar pronunciando frases que me vem à mente.

Grande parte dos alunos realiza este tipo de prática, principalmente com músicas, vendo filmes e repetindo palavras e frases que escutam. Este tipo de técnica apontada por A6 e A7 vai diretamente ao encontro da metodologia de ensino e aprendizagem de LE audiolingual, fundamentada na teoria de aquisição da linguagem behaviorista (FINGER, 2008b). Contudo, esta é uma técnica frequentemente utilizada e parece fornecer bons resultados no que diz respeito ao domínio da pronúncia e aquisição de um sotaque específico em ILE (LEVY, 2001; CHAPPELLE; JAMIESON, 2008).

Em seguida, perguntou-se aos alunos se eles desejavam falar inglês como um falante nativo, a maior parte dos alunos se manifestou dizendo que gostaria de falar como um falante nativo ou próximo:

(A8) Sim, gosto de fazer as coisas o melhor possível.

(A9) Sim. Gostaria de ser fluente em língua inglesa para dar mais ênfase ao meu currículo e para estar habilitada a novas e melhores oportunidades de trabalho.

⁷⁶ Yes. Sometimes I have to speak English with people who work as a partner in the company I am working currently.

(A10) Não, eu não penso nisso, eu penso em conseguir me comunicar.

De uma forma geral, sabe-se que a aquisição de uma linguagem após o período crítico é muito mais difícil e que raramente se igualará à de um falante nativo (QUADROS, 2008). No entanto, alguns alunos parecem não estar esclarecidos em relação a estas limitações e colocam este como um de seus ideais, conforme A8 e A9. O que é importante de ser ressaltado aqui é que mais do que falar a LE perfeitamente, é importante que o falante sinta-se representado e identificado por esta língua, isto é, conforme indica A10, que o falante tenha plenas condições de se expressar e se comunicar em diferentes níveis de linguagem, nos mais diversos contextos e com diferentes falantes de sua LE (CORACINI, 2003; PENNYCOOK, 2004).

Finalizando a parte B do questionário individual, a respeito da prática de inglês solitária, a maioria dos alunos respondeu que realiza esta prática falando sozinho, porém, poucas horas por semana. Novamente, observa-se a falta de comprometimento dos alunos com o desenvolvimento da habilidade de produção oral em ILE, que por sua vez, pode ser motivada pela falta de materiais didáticos apropriados para tal finalidade ou mesmo pela falta de interesse na mesma.

Para a parte C do questionário individual, conforme a parte B, realizou-se abaixo a transcrição completa de algumas respostas fornecidas pelos alunos em relação às metodologias de estudo, a aprendizagem/aquisição da habilidade de produção oral em ILE.

Sendo assim, quando perguntados sobre a frequência e as situações que os estudantes conversavam oralmente em ILE com os tutores presenciais e os demais colegas:

(A11) Em situações de aula e testes no polo.

(A12) Duas noites por semana. Das 19:00 as 21:50 trabalhando os assuntos do livro.

(A13) Uma vez a cada duas semanas, principalmente através dos chats (tenho dificuldade de chegar até o polo para as aulas presenciais em função da distância).

Os alunos sinalizaram que um dos momentos em que possuem uma maior interação oral em ILE é durante os encontros no polo com os tutores presenciais e colegas de turma. Sendo assim, durante o 3º semestre, quando este questionário foi aplicado aos alunos do polo de

São José, A12 e A13 ressaltaram os 2 encontros presenciais nos polos semanais e A11 ressaltou os momentos de avaliações presenciais. Logo, as interações orais em ILE realizadas nos polos de atendimento presencial parecem estar de acordo com os principais pontos da metodologia comunicativa de ensino e aprendizagem de LE (NUNAN, 2000; FINNEY, 2010). Assim, as atividades presenciais, aparentemente, estão cumprindo os objetivos propostos para os tutores presenciais no projeto do curso (UFSC, 2009).

Em seguida, a mesma pergunta anterior foi realizada, porém em relação ao professor responsável das disciplinas de CPOLI e aos seus tutores virtuais, além de quais meios utilizavam para a realização destas interações orais síncronas.

(A14) Bem, converso pouco, ou quase nada com o professor, e pouco com os tutores virtuais. Normalmente as conversas acontecem durante os chats de avaliação.

(A15) Não converso oralmente com o professor. Já com os tutores UFSC, converso uma vez a cada duas semanas nas atividades via Skype.

(A16) Apenas quando é necessário ou quando eu tenho alguma dúvida (tradução do autor⁷⁷).

Os alunos declararam que nunca, ou quase nunca, têm contato oral em ILE com o professor responsável pela disciplina e apenas estabelecem este contato direto com os tutores virtuais das disciplinas de CPOLI através das ferramentas de comunicação síncrona nas atividades obrigatórias de avaliação. Ou seja, observa-se que não há aulas efetivas em inglês dedicadas especificamente ao ensino e à aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE através das ferramentas de comunicação síncrona, mas apenas avaliações, sejam as atividades de diálogo, seja a prova final, enfim, situações que muitas vezes deixam de ser naturais e dotadas de espontaneidade dos alunos e professores (WHITE, 2006).

Logo após, os alunos foram perguntados se utilizavam as ferramentas de comunicação síncrona para interações orais com outras pessoas de fora do Curso.

⁷⁷ Only when it is necessary or when I have some doubt.

(A17) Sim, utilizo o Skype normalmente com colegas de sala para fazer trabalhos.

(A18) Sim. Quando tenho tempo livre. Às vezes falo com pessoas de outros países no VZO chat, no MSN ou no Skype.

(A19) Uso o MSN, o Skype e o GTalk para conversar com meus colegas de polo e com os tutores polo.

Cerca de metade dos alunos utiliza as ferramentas de comunicação síncrona como MSN, GoogleTalk, VZO Chat, Dim-Dim, Skype, bate-papo do Facebook, entre outros, para a comunicação oral em linha com diversas pessoas. Enquanto A17 as utiliza para falar com os colegas e fazer trabalhos, A19 também utiliza para conversar em linha com os próprios tutores presenciais. Já A18 pratica a oralidade em ILE falando com pessoas de outros países (WHITE, 2006). Estas respostas parecem demonstrar bastante autonomia por parte destes alunos no que diz respeito à sua aprendizagem e utilização da LE como instrumento de comunicação e conhecimento (COLLINS, 2008).

No entanto, em relação à mesma pergunta, A20 ainda enfrenta algumas dificuldades com a internet e com o manuseio dos programas de interação síncrona, além de toda parafernália eletrônica, como: microfone, câmera, caixa de som, fone de ouvido, mouse, teclado e modem, deixando claro a falta do letramento digital pelo mesmo.

(A20) Não. Para mim a internet é um desafio. Confesso que comecei a usar mais a internet por causa do Curso.

Esta é muitas vezes a realidade de muitos alunos que ingressam em cursos de EAD. Entusiasmados com a oportunidade de realizarem um curso de graduação e com a flexibilidade de organização do tempo e encontros presenciais da EAD, acabam não medindo as habilidades tecnológicas requeridas para seu sucesso (PALLOFF; PRATT, 2004).

Conforme Behar (2009, p.26) aponta, algumas competências importantes que o aluno de EAD precisa desenvolver são: “competência tecnológica, no que se refere ao uso de programas em geral, mas principalmente da internet, competências ligadas a saber aprender em ambientes virtuais de aprendizagem e competências ligadas ao uso de comunicação escrita”, e, poder-se-ia acrescentar a esta lista, especialmente para os cursos de LE, na modalidade a distância: competências tecnológicas ligadas ao uso de programas de computador e da internet para a realização de comunicação oral em LE.

Perguntou-se, em seguida, aos alunos se eles consideravam importante que a sua produção oral em ILE fosse policiada e corrigida por outra pessoa e qual seria a melhor forma para esta correção. Destaca-se as seguintes respostas dos alunos:

(A21) Sim, é importante. Acredito que as tutoras polo têm uma importância fundamental nesse processo. E, por isso, essa é a melhor maneira para se acompanhar e corrigir. Porém, os feedback das tarefas pedidas pelo tutores virtuais também têm sua importância.

(A22) Sim. Aprecio muito as atividades desenvolvidas no polo, com as tutoras polo. Gosto de ser corrigida na hora. Se estou usando a pronúncia ou estrutura frasal errada prefiro que as tutoras apontem o ocorrido e me ajudem a ver a forma correta. Não me importo que isso seja feito em frente aos meus colegas, afinal, estamos no curso para aprender.

(A23) Com certeza! Acho que a forma proposta (via chats) é interessante e acessível. É bom quando enviamos os Moodle records e temos retorno, o que sempre acontece. As turmas poderiam ser divididas por níveis também, aumentando a quantidade de aulas presenciais de acordo com a necessidade daquele grupo.

(A24) Acho que o Skype (chats) é um bom meio de conversarmos, e é muito importante a ajuda dos tutores, penso que chats em grupo são bons, mas individuais também.

Os alunos responderam a favor da interferência de outra pessoa para a correção da produção oral em ILE, porém não souberam definir muito bem qual seria a melhor forma para tal intervenção. Enquanto A21 e A22 destacam a participação dos tutores presenciais no processo de correção da produção oral em ILE, A23 e A24 destacam os bate-papos realizados com os tutores virtuais. Eles gostam de ser corrigidos na hora que cometem o erro para que possam corrigi-lo imediatamente e adquirir a forma correta. Ainda, A23 apontou que as turmas poderiam ser divididas em níveis para a realização de trabalhos mais específicos e dinâmicos de acordo com as necessidades de cada grupo.

Após, questionou-se como os alunos praticavam e desenvolviam a habilidade de produção oral em ILE através do AVEA Moodle:

(A25) Todos os recursos indicados no ambiente. Também faço uso do tradutor Google e do free dictionary.

(A26) Não uso o AVEA para a prática oral... Uso apenas as atividades de listening. Uso o Skype, para conversa síncrona, e o Audacity para gravação de áudio. O AVEA não dispõe de ferramentas eficazes para a prática oral.

(A27) Eu não utilizo todos os recursos, não que eu não queira, mas é pela falta de tempo, às vezes tenho que escolher entre o que é mais importante ou prioridade.

(A28) Ultimamente não tenho me dedicado, mas na medida do possível tento seguir o roteiro de estudos sugerido pela disciplina.

(A29) Somente para gravar os Final Projects.

Aqui, obtiveram-se respostas bastante contrárias, enquanto A25 utiliza todo o material didático disponível no AVEA, além de outros recursos apontados, A26 e A29 utilizam a plataforma apenas para a realização das atividades obrigatórias e avaliativas. Assim, A26 não utiliza o Moodle por ele não apresentar ferramentas eficazes para a prática oral e A27 e A28 pela falta de tempo. Efetivamente, conforme já constatado anteriormente, o Moodle não dispõe de recursos ou atividades para o ensino e a aprendizagem da oralidade em LE. Logo, o que se faz para o desenvolvimento desta habilidade através do AVEA, é a adaptação de uma série de atividades projetadas para o ensino presencial e a utilização criativa das possibilidades restritas que o AVEA oferece para a captação e reprodução de áudio e vídeo.

Portanto, seria de extrema valia para os cursos de LE o desenvolvimento de recursos e atividades para o Moodle, especificamente para o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em LE. Recursos e atividades que envolvessem a fácil utilização e manipulação de arquivos de áudio e vídeo, assim como a captação destas mídias e seu armazenamento na plataforma. Ainda, seria extremamente importante para o Moodle uma ferramenta de comunicação oral síncrona semelhante ao Skype. Contudo, sabe-se que uma série destes aplicativos e extensões já foram desenvolvidos e disponibilizados, porém muitos deles apresentam um mau funcionamento, conforme a própria tarefa oral discutida anteriormente.

Além disso, no que diz respeito à UFSC, existe uma grande dificuldade institucional para o teste, a instalação, a adaptação e a implementação destas extensões para que elas funcionem corretamente e passem efetivamente a serem utilizadas no AVEA Moodle. Pois a UFSC quer manter um Moodle padrão para todos os seus cursos de EAD, logo, a instalação e inserção de uma nova ferramenta específica no Moodle implicam a aceitação e disponibilização desta para todos os cursos de EAD da UFSC. Entretanto, destaca-se que o ensino e a aprendizagem de habilidades singulares e específicas, como a produção oral em LE, exige a utilização de ferramentas próprias e orientadas para estas finalidades (LEVY, 2001; WHITE, 2006; CHAPELLE; JAMIESON, 2008).

Em relação à falta de tempo e ao estabelecimento de prioridades para a dedicação às atividades do Curso, Palloff e Pratt (2004, p.100) destacam que “o aluno poderá avaliar as exigências que lhe são impostas à luz de suas metas e objetivos, determinando as prioridades para estudo independente, tempo *on-line*, tempo para realização de trabalhos, etc.”, e, mais adiante, em relação à utilização dos materiais didáticos, “para adquirir um conhecimento mais profundo em um curso on-line, os alunos precisam concentrar-se também no significado daquilo que o professor lhes oferece ou cria, conectar as novas ideias ao conhecimento prévio e relacionar fatos e informações da sala de aula à experiência da vida real” (PALLOFF; PRATT, 2004, p.103-104).

As disciplinas de CPOLI parecem efetivamente não ser a maior prioridade dos alunos que responderam ao questionário individual e, apesar do domínio da produção oral em ILE ser uma meta para a maior parte dos alunos, aparentemente, os estudantes não dedicam tempo necessário explorando os materiais didáticos e realizando as atividades propostos no AVEA Moodle.

Na pergunta seguinte, os alunos foram questionados sobre quais recursos e atividades do Moodle eles gostavam de utilizar para o estudo e prática da produção oral em ILE, destaca-se as seguintes respostas:

(A30) Assistio aos vídeos e ouço às gravações de voz. Gosto dos chats com os tutores UFSC, mas não consigo participar de todos devido ao número de atividades exigidas nas outras disciplinas.

(A31) Costumo fazer todas as atividades extras que são propostas, mas a internet é bastante rica neste quesito e podemos encontrar muitas atividades extras de inglês.

(A32) Eu gosto de olhar as lições em vídeo, cenas de filmes e ouvir o arquivo de áudio para os exercícios assim como usar a tarefa oral (tradução do autor⁷⁸).

Através de A30, percebe-se que os alunos reclamam do número de atividades exigidas no Curso, quebrando o mito de que a EAD é uma modalidade menos exigente e mais simplificada que a modalidade presencial tradicional (PALLOFF; PRATT, 2004). De uma forma geral, conforme A30 e A31, os alunos praticam e desenvolvem a compreensão auditiva e a produção oral no AVEA através dos vídeos e das gravações de voz. Diferentemente, A31 vai além das atividades do AVEA e procura materiais extras disponíveis na internet para a aprendizagem e prática da habilidade de produção oral em ILE (CHAPELLE; JAMIESON, 2008), assim como demonstra um bom desenvolvimento da autonomia para a aprendizagem e o estudo de ILE (COLLINS, 2008).

Logo após, perguntou-se como o AVEA Moodle poderia ser melhor utilizado para a aprendizagem e a prática da oralidade:

(A32) Deveríamos ter mais interação com tutores a distancia, os chats são subutilizados e pouco somos incentivados a utilizar.

(A33) Não sei dizer muito bem, mas existe ferramentas online como as usadas pela escola de inglês EnglishTown que as aulas são com nativos e você entra em uma espécie de sala online.

(A34) Reduzindo as atividades de polo avaliadas e aumentando as atividades avaliadas em linha com os bate-papos por Skype e as tarefas orais (tradução do autor⁷⁹).

(A35) Acho que seria bom se o chat fosse usado também para ter aulas, e não só avaliação ou conversa, assim poderíamos estar em contato com a língua mais vezes por semana, pois o deslocamento não seria um empecilho.

Conforme dito anteriormente e, corroborado por A32 e A35, os alunos pensam que os bate-papos deveriam ser utilizados não apenas como instrumentos de avaliação, mas também explorados como atividade de ensino e aprendizagem. Já A33 aponta uma alternativa

⁷⁸ I like to watch the video lessons, scenes from movies and listen the audio file for exercises as well to use the Moodle record.

⁷⁹ Reducing the evaluated polo activities and increasing the online evaluated activities as Skype chats and Moodle records.

totalmente diferente, indo em direção à utilização de ferramentas de comunicação síncrona para a comunicação com falantes nativos em salas de bate-papo em linha. Esta alternativa é extremamente interessante para a utilização do ILE em contextos reais de forma descontraída e espontânea, pois, conforme indica White (2003, p.181, tradução do autor⁸⁰): “oportunidades para praticar a língua alvo com falantes nativos são um passo importante no apoio para os alunos de línguas à distância”. Entretanto, destaca-se a dificuldade de se encontrar parceiros para a manutenção de um projeto regular e que atenda as necessidades e objetivos específicos do Curso e das disciplinas de CPOLI. A35 ainda aponta a realização de bate-papos virtuais para que houvesse um maior contato com a língua inglesa e, logo, uma maior prática da habilidade produção oral em ILE com os tutores virtuais.

Como penúltima pergunta, os alunos foram indagados sobre como estudavam e praticavam a produção oral em ILE nos mais diversos contextos do cotidiano, obtiveram-se as seguintes respostas:

(A36) Procuro ler, ouvir músicas e praticar em sites que dão a pronúncia correta.

(A37) Buscando livros em inglês mesmo (leio no momento “The Road”, de Cormac McCarthy), assistindo filmes e, como sou músico também, acabo estudando e praticando ao estudar as letras e ao cantar mesmo.

(A38) Ouço rádio em inglês, online. Assistio programas de TV em inglês quando posso. Converso com meus sobrinhos que também estão estudando inglês. Leio livros em inglês.

(A39) Muito raramente.

A prática mais utilizada para o desenvolvimento da produção oral em ILE fora do AVEA e, possivelmente também através do mesmo, é a exploração de músicas e filmes em inglês. Quase todos os alunos responderam ao menos uma vez neste questionário que canta ou repete palavras e frases de músicas e filmes tentando imitar a pronúncia e o sotaque em inglês. Logo, de acordo com os estudante, esta é uma prática muito comum e eficaz, ajudando os alunos na aquisição da oralidade em ILE (WARSCHAUER; WHITTAKER, 2010).

⁸⁰ Opportunities to practice the target language with native speakers are an important development in support for distance language learners.

Porém, observa-se que esta metodologia esta muito sedimentada na teoria de aquisição de linguagem behaviorista (FINGER, 2009b) o que por sua vez, restringiria, até certo ponto, o uso criativo, crítico e reflexivo da LE. Portanto, passa a ser de suma importância para o ensino e a aprendizagem da produção oral em LE, a proposição de metodologias e materiais didáticos baseados na reflexão, na resolução de problemas e na construção de conhecimento linguístico (NUNAN, 2000; RICHARDS, 2010). E, além disto, proporcionar-se aos alunos as mais diversas possibilidades e situações de interações orais reais em ILE para a otimização da aprendizagem e o domínio da LE (CORACINI, 2003).

Finalmente, na última pergunta do questionário, foi pedido para que os alunos dessem a sua opinião a respeito do material didático e da metodologia utilizada nas disciplinas de CPOLI:

(A40) Penso que o material é bom, mas alguns vídeos ficam fora de contexto. Penso ainda que deveria haver uma maior interação entre equipe da UFSC e alunos, no sentido de propor atividades mais dinâmicas e incentivar o uso regular do chat. Ainda, é importante aproximar o aluno da fala, porque a timidez e o medo de errar são os principais motivos de afastamento da prática.

(A41) Gostei bastante da metodologia, embora ache que a carga de trabalho das outras disciplinas talvez tenha atrapalhado um melhor desempenho. O material didático é muito bom, de qualidade e deve ser mantido. Além disso, nossas tutoras polo devem ganhar vagas no céu pelo seu esforço e dedicação a nós, alunos.

(A42) O AVEA está muito restrito ao livro: as atividades diárias são iguais, as provas são do livro, as atividades avaliadas são do livro... Parece que fizeram apenas a transposição do livro para o ambiente. Neste semestre foram feitas algumas coisas diferentes como os tutores gravaram vídeo e foi posto vídeos de YouTube. No entanto, tudo é o livro!!! Seria interessante disponibilizar coisas que nós não temos acesso ou temos acesso dificultado que para vocês é mais fácil acessar. Seria muito bom apresentar outros materiais, outros sotaques e acentos, algumas explicações orais ao invés de .ppt, o feedback das atividades orais poderiam ser dado via gravação, etc...

(A43) Na verdade, nesses três semestres, o meu material de apoio foi o livro didático, além de alguns livros de leitura e filmes em inglês. Utilizei bem pouco o Moodle para esta finalidade. Na

grande maioria das vezes, somente para a confecção das atividades. Concordo que seja um material importantíssimo o disponibilizado no AVEA, mas aí esbarramos num fator muito importante para essa modalidade de estudo: o tempo. Na maioria das vezes, com todas as outras disciplinas, que também nos exigem bastante, fica praticamente impossível acompanhar à risca às atividades lá postadas.

(A44) Está melhorando a cada semestre.

Os alunos concordam que poderia haver mais contato e interação em LE com os tutores virtuais das disciplinas de CPOLI. De uma forma geral, eles consideram o material didático bom, porém reclamam que os materiais disponibilizados no AVEA são muito sedimentados nos livros didáticos. Enfim, eles apoiam e clamam por mais interação oral sincrônica com os tutores presenciais e com os tutores virtuais.

Logo, observa-se que as metodologias de ensino de LE tradicionais parecem não dar conta da realidade da EAD. Enfim, esta modalidade exige mais dinâmica, preparação e funcionalidade dos materiais didáticos. Portanto, não somente os alunos devem desenvolver habilidades para o sucesso, como: a autonomia, a responsabilidade e o gerenciamento do tempo; mas os professores também precisam compreender o funcionamento da modalidade a distância para, a partir das teorias de aquisição de linguagem, das metodologias de ensino e aprendizagem de LE e de suas experiências acumuladas, de uma forma dialética, proporem novos materiais didáticos e novas metodologias de ensino e aprendizagem da produção oral em LE na EAD para o sucesso de sua função. Conforme White (2003, p.25, tradução do autor⁸¹):

Para os professores, o reconhecimento explícito e a compreensão das novas exigências no ambiente de ensino a distância e das habilidades requeridas é importante. [...]. E, claro, os próprios professores são desafiados a desenvolver várias novas habilidades e compreensão dentro do contexto de ensino e aprendizagem a distância.

⁸¹ For teachers, explicitly recognizing and understanding the new demands in the distance learning environment and the skills required is important. [...]. And, of course, teachers themselves are challenged to develop many new skills and understanding within a distance learning-teaching context.

Por fim, constata-se através das respostas dos alunos ao questionário individual que seria bastante interessante para o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em LE a existência de mais atividades interativas entre estudantes e a equipe docente, mais bate-papos pelo Skype, mais aulas presenciais nos polos, mais videoconferências e mais exercícios virtuais no AVEA Moodle.

Sendo assim, de uma forma geral, este questionário individual respondido pelos alunos do polo de atendimento presencial de São José serviu para se delinear como os alunos aprendem, adquirem, estudam, desenvolvem e praticam a habilidade de produção oral em ILE, mas, sobretudo, como eles enxergam, aceitam e gostariam que o ensino desta habilidade fosse realizado no Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC.

Cabe salientar-se que os 10 alunos do polo de São José que responderam o questionário individual representam 8,7% do total dos 115 alunos atuais do curso, logo, uma representação significativa do total de alunos do Curso, assim, os dados apresentados nesta seção e as observações realizadas poderiam ser estendidos, até certo ponto, na medida do bom senso, a todos os alunos do Curso, representando uma realidade mais abrangente do que apenas os dados individuais dos alunos do polo de atendimento presencial de São José.

5.4 ENTREVISTAS À EQUIPE PEDAGÓGICA

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 4 participantes da equipe pedagógica que desempenharam diferentes funções nas disciplinas de CPOLI, sendo elas: professor responsável, DI, tutor presencial e tutor virtual. Para tanto, a entrevista semiestruturada foi enviada por correio eletrônico aos 4 participantes, conforme o ANEXO 5. Este processo foi realizado ao final do 4º semestre do curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC, ou seja, ao final da disciplina de CPOLI IV, em dezembro de 2011/2. Após alguns dias, os participantes responderam à entrevista de forma escrita e a reenviaram por correio eletrônico ao pesquisador deste trabalho, contendo todas as suas respostas, conforme o ANEXO 6.

Este instrumento de pesquisa visou obter dados qualitativos da equipe pedagógica em relação ao ensino da habilidade de produção oral em ILE na EAD. Seus principais objetivos foram: a) identificar quais as teorias de aquisição de linguagem e metodologias de ensino e aprendizagem de LE que os membros desta equipe basearam-se para o planejamento, a construção e o desenvolvimento das disciplinas de

CPOLI, b) quais os resultados esperados por esta equipe, c) como este planejamento foi colocado em prática no AVEA e fora dele e, d) quais os resultados finais reais destas disciplinas após o término das mesmas.

Sendo assim, através da reflexão e das respostas destes participantes da equipe pedagógica, este instrumento pretende responder à terceira pergunta de pesquisa deste trabalho, apresentada em sua introdução: c) como otimizar o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em LE na EAD?

Para a investigação deste questionamento, este instrumento de pesquisa colheu relatos reais, reflexivos e objetivos dos participantes da equipe pedagógica. Conforme Flick (2008, p.115) a respeito da utilização deste tipo de entrevista: “a entrevista episódica se baseia em diversos pressupostos teóricos que podem ser buscados em diferentes campos da psicologia. Uma de suas raízes é a discussão sobre o uso da narrativa de pessoas para coletar informações dentro da ciência social”. Portanto, as entrevistas refletem a própria organização do pensamento e a reflexão individual a respeito dos assuntos questionados a partir das experiências particulares dos entrevistados.

A seguir, foram transcritos e discutidos alguns trechos das respostas fornecidas pelos 4 participantes deste instrumento conforme as respostas completas do ANEXO 6. Logo, o enfoque principal é relacionar as respostas obtidas através destas entrevistas episódicas com a fundamentação teórica deste trabalho, apresentada nos capítulos 2 e 3, com os dados dos planos de ensino, discutidos na seção 5.1, com os dados do AVEA Moodle, discutidos na seção 5.2, e com as respostas dos alunos ao questionário individual, discutidas na seção 5.3.

Quando perguntados sobre quais teorias de aquisição de LE eram abordadas e adotadas pela equipe pedagógica, obteve-se as respostas:

(PR1)⁸² A teoria que mais influencia meu modo de ensinar é aquela que leva em consideração a relação entre três aspectos essenciais para a aquisição de uma L2: o insumo, a interação e a produção.

⁸² A fim de evitar-se o reconhecimento e a identificação dos participantes das entrevistas, mas reconhecer-se qual função forneceu determinada resposta, as transcrições das respostas foram identificadas com a sigla PR para professor, DI para desenhista instrucional, TP para tutor presencial e TV para tutor virtual, seguida do número da questão referente à resposta transcrita. Apenas alguns trechos das respostas foram transcritas, entretanto, sem nenhuma modificação pelo pesquisador, salvo as devidas correções ortográficas.

(DI1) Acredito que o sociointeracionismo tenha sido a teoria utilizada pela equipe.

(TP1) Nos encontros presenciais os alunos colocam em prática o que foi aprendido e o tutor presencial atua como um recurso, um organizador de recursos, um motivador para comunicação.

(TV1) Não discutimos com a professora diretamente sobre quais teorias de aquisição adotaríamos, mas na prática pude notar que Vygotsky e sua teoria baseada em interação faz parte de nossa atividade.

Todos os participantes frisaram a interação nos processos de aquisição de LE (LIGHTBOWN; SPADA, 2006). No entanto, a interação, o insumo recebido e a necessidade de produção são características presentes em todas as teorias de aquisição de linguagem abordadas no capítulo 3 deste trabalho, a saber: behaviorismo (FINGER, 2008b), gerativismo (QUADROS, 2008), epistemologia genética (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2008), sociocultural (LANTOLF, 2006) e, conexionismo (FINGER, 2008a). Contudo, destaca-se que DI1 e TV1 citaram o sociointeracionismo e Vygotsky, que por sua vez estão diretamente associados à teoria de aquisição de linguagem sociocultural. O sociointeracionismo também foi apontado por Filatro (2010) como uma das teorias pedagógicas fundamentais da EAD, associado aos contextos de ensino e aprendizagem mais autênticos.

Assim, observa-se que os membros da equipe pedagógica não possuem explicitamente definida entre eles uma teoria de aquisição de linguagem, entretanto, a partir das atividades desenvolvidas, eles identificaram o sociointeracionismo como sendo a vertente teórica principal e que exerce maior influência nos objetivos, nas atividades e nos materiais didáticos desenvolvidos nas disciplinas de CPOLI.

Após, perguntaram-se quais as metodologias de ensino e aprendizagem de ILE eram utilizadas pela equipe, a partir da perspectiva didática e pedagógica.

(PR2) Teoricamente, os membros da equipe se apoiam na abordagem comunicativa para o ensino de línguas.

(DI2) Como o enfoque é comunicativo, a disciplina contou com a abordagem baseada em tarefas, cujo ensino consiste em tarefas nas quais o foco está no significado e o resultado final é comunicativo.

(TP2) A aprendizagem é centrada nos alunos. Há participação ativa deles nas aulas. Atividades comunicativas como jogos comunicativos, diálogos, debates em grupos pequenos, apresentações orais. As situações são voltadas a realidade dando oportunidade aos alunos opinar e se expressarem.

(TV2) A metodologia era comunicativa, através das diferentes interações.

Todos os participantes citaram a metodologia comunicativa, explorada no capítulo 3 deste trabalho. Para DI2, o construtor do AVEA, a abordagem é mais centrada nas tarefas, visando à obtenção de um produto final através de interações comunicacionais para a resolução de problemas. Já para TP2, que atua diretamente com os alunos, a abordagem é mais centrada no aluno com a participação direta deste e com atividades voltadas para a comunicação real em LE. Destaca-se a importância de se proporcionar aos alunos de LE situações reais de utilização da LE para a resolução de problemas e identificação com a LE (CRISTÓVÃO, 2001; CORACINI, 2003; WHITE, 2006).

Em seguida, questionou-se os objetivos pedagógicos da utilização de cada recurso e/ou atividade utilizado no AVEA Moodle. O professor responsável da disciplina forneceu um quadro completo, conforme o QUADRO 14 recriado abaixo:

(TV3) Usamos dois recursos constantemente durante a disciplina, o NanoGong (gravações) e chat via Skype. Em relação ao primeiro, como os alunos tem oportunidade de programar, corrigir e regravar o discurso, a atividade acaba sendo mais interessante para o aspecto gramatical, focando em exatidão, não em fluência. O chat via Skype, apesar de não acontecer no AVEA, é importante ser citado por ele ter sido adotado como uma alternativa ao chat disponível no AVEA. Sentimos essa necessidade já que chats via Skype nos dão a possibilidade de contrastar com as gravações no sentido de que temos discurso não planejado, em que os alunos acabam focando em fluência.

(PR3) A utilização de recursos foi mudando ao longo dos semestres, levando em consideração o grau de utilização dos alunos, a praticidade de uso por parte dos alunos e dos tutores, bem como avaliações dos recursos por parte dos alunos e da equipe pedagógica. Na nossa disciplina, os recursos mais utilizados e seus objetivos são listados abaixo:

QUADRO 14 – Recursos utilizados no AVEA Moodle das disciplinas de CPOLI e seus objetivos.

RECURSO	OBJETIVO
Fóruns	Manter os alunos informados sobre o andamento da disciplina; Permitir o agendamento de horários para atendimento com os tutores; Permitir a interação entre alunos e equipe pedagógica;
MSN e Skype	Interação, avaliada ou não, entre alunos e tutores virtuais; Desenvolvimento da habilidade de compreensão e produção oral em sessões de bate-papo; Prova oral para os alunos que ficam em recuperação; Prova de dispensa para os alunos que já têm proficiência em inglês; Apoio pedagógico aos alunos, oferecido semanalmente, como atividade opcional, pelos tutores virtuais;
Videoaulas (feitas pela equipe ou disponíveis na internet)	Complementar as informações sobre tópicos abordados na disciplina; Possibilitar uma maior aproximação entre a equipe pedagógica e os alunos; Mostrar o dia-a-dia de outros alunos do curso presencial no campus de Florianópolis; Desenvolver a compreensão oral; Expor o aluno a diferentes sotaques;
Tarefas de gravação de áudio	Desenvolvimento da habilidade de produção oral em LE; Avaliação do desempenho oral dos alunos; Flexibilizar o envio de atividades para os alunos que dispõem de pouco tempo;
Podcasts e vídeos	Desenvolvimento da habilidade de compreensão e produção oral em LE; Ampliação de vocabulário e de conhecimentos gerais com falantes de diferentes variedades da língua inglesa;
Postagem de vídeos no YouTube	(nos últimos semestres) Desenvolvimento da habilidade de produção oral e fluência; Desenvolvimento da habilidade de expor conteúdos teóricos em inglês; Avaliação da habilidade oral e da compreensão dos conteúdos teóricos do PCC; Compartilhamento de conhecimentos entre os alunos.

Fonte: resposta do professor à entrevista semiestruturada (ANEXO 6).

Conforme já dito anteriormente, PR3 confirma que “a utilização dos recursos foi mudando ao longo dos semestres”, certamente a partir da verificação dos recursos e atividades mais utilizados, práticos e eficazes para o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral

em ILE. Assim, conforme o QUADRO 14: o fórum é uma atividade utilizada exclusivamente para informação, resolução de dúvidas e organização das disciplinas de CPOLI (SARTORI; ROESLER, 2005); as videoaulas, *podcasts*⁸³ e vídeos são utilizados para o complemento das informações, para a compreensão auditiva, para ampliar o vocabulário e ouvir as diferentes variedades do inglês; as tarefas orais, conforme TV3, são mais interessantes para aspectos gramaticais de exatidão e de pronúncia (CHAPELLE; JAMIESON, 2008); os bate-papos são utilizados para as avaliações e o suporte aos alunos, mas principalmente focando-se na fluência em produção oral em ILE (WHITE, 2006); os vídeos do YouTube são utilizados para o desenvolvimento da produção oral em ILE e a troca de conhecimentos entre alunos (WARSCHAUER; WHITTAKER, 2010).

Portanto, destaca-se que tanto as atividades de interação oral síncrona como as atividades de gravação de áudio e/ou vídeo são, em sua maioria, atividades de avaliação e não atividades de ensino e prática da produção oral em ILE. Assim, elas se resumem a poucas atividades durante o semestre e possuem um maior controle em relação ao nível de linguagem, ao vocabulário utilizado e à pronúncia, dando poucas chances aos alunos de se expressarem naturalmente e espontaneamente sobre um tema livre e real, com objetivos verdadeiramente comunicacionais. Logo, a otimização destas interações síncronas parece ser efetivamente um desafio para o ensino de LE na EAD.

Na sequência, perguntou-se qual foi a dinâmica de concepção e elaboração dos recursos e das atividades no AVEA, destaca-se os seguintes trechos:

(DI4) Como a professora já possui maior autonomia e sabe o que podemos realizar com o Moodle, ela me entrega um roteiro com os tópicos de cada unidade e quais atividades compõem cada um deles.

(TP4) A dinâmica parte a partir da apresentação do tópico com atividade warm-up (um artigo), discussão (opinião dos alunos), nesta discussão está introduzida gramática, uso de atividade de audição (diálogos) para ver o uso de gramática em prática. Os alunos "descobrem" as regras gramaticais.

⁸³ *Podcast* é uma junção de *Pod-Personal on Demand* (pessoal sob demanda) e *broadcast* (transmissão de rádio ou televisão). É o nome dado ao arquivo de áudio digital, frequentemente em formato .mp3 ou .acc publicado e atualizado na internet via RSS.

(TV4) A produção das atividades era quase exclusiva da professora, os tutores UFSC se envolviam no sentido de sempre enviar sugestões de materiais (vídeos, links, etc.) que pudessem ser interessantes para a atividade em desenvolvimento.

Em relação à construção do AVEA, o professor responsável é o principal agente na escolha e no desenvolvimento dos materiais didáticos, contando com a participação dos tutores virtuais. Em seguida, o DI é responsável por transformar o roteiro das unidades e atividades, assim como os materiais didáticos específicos, em recursos e atividades do AVEA Moodle (BEHAR, 2009). Os tutores presenciais não estão diretamente envolvidos no planejamento e na construção das disciplinas de CPOLI, mas atuam pedagogicamente na mediação entre os alunos e os materiais didáticos (HACK, 2009).

Após, questionou-se sobre as responsabilidades dos membros da equipe no desenvolvimento dos materiais didáticos do AVEA Moodle:

(PR5) O material didático base já foi selecionado pela coordenação, de modo que preciso pensar em como apresentar os conteúdos do livro, que tipo de atividade adicional pode ser utilizada e como fazer as avaliações ao longo do semestre e a avaliação presencial obrigatória. [...]. Solicito aos tutores UFSC que selecionem atividades e recurso disponíveis online para podermos montar as unidades a serem apresentadas no Moodle. Os tutores enviam as sugestões para cada unidade e, de posse dessas informações, seleciono os recursos e atividades que considero mais adequadas para o tópico sendo lecionado e para o nível de proficiência dos alunos. [...]. A DI posta as atividades no ambiente e, então peço aos tutores UFSC que me auxiliem revisando e conferindo se as atividades estão claras e se todos os links e recursos estão funcionando corretamente. [...]. As videoaulas também são planejadas e gravadas com o auxílio dos tutores UFSC e da equipe de vídeo. Os tutores polo são consultados principalmente para discutir questões relacionadas aos alunos, mas também participam das avaliações, aplicando o teste presencial e uma ou mais avaliações parciais feitas ao longo do semestre, e organizando grupos de estudo nos polos. Os tutores UFSC têm a responsabilidade de interagir semanalmente com os alunos via Skype, responder dúvidas postadas nos fóruns ou enviadas por e-mail, e corrigir as atividades de avaliações parciais feitas ao longo do semestre. A professora interage com os alunos principalmente nos fóruns tira-dúvidas e via e-mail, respondendo questões que os tutores não sabem como responder.

(DI5) Fiquei responsável pelo layout, pela organização e montagem das atividades no ambiente virtual de forma que as ferramentas escolhidas fossem apropriadas para cada tipo de atividade - ex.: um quiz para uma atividade de listening.

(TP5) Professor - elaborar plano de ensino para semestre com atividades. Tutor virtual - elaborar atividades para cada unidade, acompanhar a aprendizagem dos alunos através das atividades, ter contato com alunos através do Moodle, avaliá-los. Tutor presencial - praticar atividades propostas pelo tutor virtual, propor atividades complementares para praticar habilidade oral, facilitar o processo de comunicação na sala de aula, avaliar o desempenho dos alunos. DI - desenvolver as atividades utilizando recursos digitais para melhor a apresentação das atividades.

TP5 sintetiza as funções de cada um dos participantes na concepção e utilização do AVEA para o ensino da habilidade de produção oral em ILE. O DI tem a função de escolher os melhores recursos e atividades do Moodle e as demais ferramentas da internet para a apresentação dos conteúdos programáticos em forma de materiais didáticos virtuais e atividades de exercício e prática da produção oral e da compreensão auditiva em ILE, sendo responsável pela organização e construção do AVEA. Os tutores presenciais realizam o atendimento pessoal aos alunos nos polos e desenvolvem atividades presenciais elaboradas e orientadas pelos tutores virtuais e professor responsável da disciplina. Os tutores virtuais realizam orientações aos trabalhos dos alunos, resolvem suas dúvidas e corrigem as atividades de avaliação realizadas pelos alunos. O professor responsável da disciplina faz o planejamento de todo o conteúdo programático da disciplina, a seleção dos materiais didáticos, a elaboração de atividades e o gerenciamento de toda a equipe pedagógica (HACK, 2011).

Nesta linha de pensamento, Belloni (2008, p.81) aponta as prováveis modificações que se darão nas funções e suas respectivas atribuições nas disciplinas e nos cursos de EAD, mas principalmente a transformação do professor em uma entidade coletiva nesta modalidade. Ou seja, o professor responsável deixa de ser a figura principal da disciplina, passando os tutores e demais envolvida nos processos pedagógicos de ensino a também integrarem esta entidade coletiva de orientadores e moderadores das informações e do conhecimento.

Embora esta divisão do trabalho docente possa evoluir – seguindo as tendências do setor econômico – de um modelo “fordista” centralizado, automatizado, hierarquizado e muito especializado para formas de organização mais flexíveis, descentralizadas, com uma divisão do trabalho menos especializada e segmentada, esta evolução provável não modifica fundamentalmente a característica principal do ensino a distância que é a **transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva.**

Em seguida, a equipe pedagógica foi questionada sobre os resultados que tal dinâmica pode ter acarretado nos objetivos dos recursos e atividades do AVEA:

(PR6) Acredito que tenham funcionado bem, de maneira geral. Dependendo da equipe de tutores, pode haver um maior ou menor empenho dos mesmos no auxílio na preparação das atividades, mas isso muda sempre que muda a equipe de tutoria. Quando um tutor não se envolve efetivamente nas atividades, o resultado é que ele começa a apresentar dificuldades para acompanhar, orientar e avaliar os alunos. A consequência mais recorrente é uma enxurrada de mensagens de e-mail ou nos fóruns, com os alunos reclamando da ausência do tutor.

(DI6) O cumprimento do que foi planejado pela equipe no plano de ensino é fundamental para o sucesso da disciplina.

(TP6) O objetivo principal das atividades propostas é a competência comunicativa. O resultado desta dinâmica é que alunos aprendem através da utilização da língua a se comunicarem.

De uma maneira geral, a dinâmica descrita acima tem funcionado bem. Porém, conforme PR6, os resultados variam de acordo com a equipe de tutores. Assim, quando os tutores não se envolvem efetivamente nas atividades, ele acaba tendo maior dificuldade em acompanhar, orientar e avaliar os alunos, o que certamente prejudica o desempenho destes. Ainda, conforme DI6, é indispensável que cada um dos atores da equipe pedagógica cumpra a sua função pré-estabelecida para o sucesso e bom andamento das disciplinas de CPOLI.

Sendo assim, conforme apontado por Hack (2011, p.42), em relação à complementariedade das funções nos cursos de EAD:

Em suma, no sistema UAB os tutores a distância e os tutores presenciais desempenham funções complementares e não funções sobrepostas: o tutor a distância é responsável pelo conteúdo, enquanto o tutor presencial ajuda o aluno a administrar sua vida acadêmica e se organizar para dar conta de todas as etapas de estudo. Enfim, todos os envolvidos no processo, desde o coordenador do polo até o tutor, desenvolvem suas atividades de amparo mútuo, em que a palavra-chave que sintetiza bem essa relação é: cooperação.

Esta cooperação entre os participantes da equipe pedagógica parece ser um requisito fundamental para o bom andamento da disciplina e um bom aproveitamento pelos alunos da mesma. Esta cooperação da equipe parece ter sido atingida ao longo dos semestres.

Na sequência, a equipe pedagógica foi questionada sobre os resultados encontrados ao término das disciplinas, destaca-se:

(PR7) O fato de estarmos distantes dos alunos torna difícil avaliar em que medida os objetivos são atingidos de maneira satisfatória. No entanto, o índice de aprovação nas disciplinas sempre foi bastante alto, o que nos faz acreditar que as habilidades linguísticas dos alunos estão evoluindo ao longo dos semestres, visto que eles conseguem realizar as várias tarefas propostas para avaliação. Há, no entanto, um objetivo geral dos cursos a distância que é muito difícil de atingir – o desenvolvimento da autonomia do aluno. Ao longo dos semestres recebemos muitas mensagens reclamando do excesso de atividades, e questionando a necessidade de ir aos polos para interagir com os colegas e com os tutores polos. Aos poucos, fomos diminuindo o número de atividades presenciais e, aprendemos que os alunos só faziam, efetivamente, as atividades avaliadas, especialmente as provas.

(TP7) Os resultados no término da disciplina mostraram que a aprendizagem das habilidades orais não ocorre sem a prática. Os alunos que participaram dos encontros presenciais apresentaram um melhor desempenho. As expectativas e os objetivos propostos no início do semestre foram atendidos.

(TV7) Os resultados parecem bons, sabemos que é difícil medir aprendizagem (afinal de contas os alunos podem ter desenvolvido a habilidade oral de outras maneiras, que não na nossa disciplina), mas podemos ver evolução constante durante os semestres na grande maioria dos alunos.

Conforme PR7 e TV7, os resultados parecem bons, tendo em vista o alto índice de aprovação dos alunos nas disciplinas de CPOLI e o fato de os alunos conseguirem realizar as atividades propostas ao longo dos semestres. Porém, PR7 destaca a dificuldade de avaliar estes resultados em função da distância entre os professores e os alunos e, a dificuldade do desenvolvimento da autonomia nos alunos (BENSON; HUANG, 2008), que por sua vez, é um objetivo maior do Curso.

De uma forma muito interessante, TP7 destaca que “os resultados no término da disciplina mostraram que a aprendizagem das habilidades orais não ocorre sem a prática”, logo, os alunos que participaram de mais encontros presenciais e tiveram momentos de prática da produção oral em ILE durante estes encontros apresentaram um melhor desempenho nesta habilidade. Portanto, esta afirmação vai diretamente ao encontro dos pressupostos das teorias de aquisição de linguagem expostas neste trabalho em relação às interações pessoais (LIGHTBOWN; SPADA, 2006), assim como em relação à metodologia comunicativa para o ensino e a aprendizagem de LE, que por sua vez é a metodologia base dos livros *Interchange 1* e *Interchange 2* (RICHARDS; HULL; PROCTOR, 2005a; 2005b), utilizados nas disciplinas de CPOLI e, aos objetivos o Curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC (UFSC, 2009).

Em seguida, perguntaram-se quais as dificuldades encontradas no AVEA Moodle para o ensino da habilidade de produção oral em ILE:

(PR8) São muitas. Inicialmente tivemos muitos problemas (e ainda temos às vezes), nas atividades que envolviam a gravação de áudio ou o envio de arquivos de áudio. [...] Logo de início também vimos que as ferramentas de bate-papo do Moodle eram inviáveis, uma vez que não permitem a interação oral e funcionam mal até mesmo para a troca de mensagens escritas. Uma outra dificuldade é o upload de vídeos, que muitas vezes precisam ser cortados em várias partes. Por causa da limitação de espaço do Moodle, não podemos postar as apresentações em vídeo feitas pelos alunos, que tiveram que ser armazenadas em uma conta do YouTube que criamos para a disciplina.

(TV8) A maior dificuldade pedagógica eu considero ser a falta de uma opção de chat por voz, que é diferente de tudo que temos no AVEA e se mostrou importantíssimo para o desenvolvimento da habilidade oral. Além disso, o que mais dificulta o trabalho é a inconstância do AVEA, que por diversas vezes não funciona como deveria (por exemplo, dificuldades para postar arquivos e lentidão).

Conforme já apontado anteriormente, há dificuldades na gravação de áudio, seja através da tarefa oral do Moodle, devido a problemas técnicos, seja na utilização de programas específicos para esta finalidade, por dificuldades tecnológicas dos usuários. PR8 e TV8 ainda destacaram as limitações técnicas do Moodle para o carregamento arquivos de tamanho grande.

Observa-se a necessidade do letramento digital dos alunos e dos professores dos cursos de EAD. Pois sem dúvida, uma maior destreza na utilização dos periféricos do computador, como: microfone, caixas de som e câmera, e, a manipulação e utilização de programas de gravação e edição de áudio e vídeo, auxiliariam a realização destas atividades tornando-as mais eficazes e criativas (PALLOFF; PRATT, 2004). Referente às limitações técnicas, seria importante que as equipes administrativas do curso e de polo assegurassem junto aos responsáveis técnicos da instituição e dos polos a possibilidade de utilização, manipulação e armazenamento de arquivos de áudio e vídeo de grande tamanho (BEHAR, 2009). Ainda, seria importante trabalhar junto ao SeTIC, órgão institucional da UFSC responsável pelo gerenciamento do AVEA Moodle, a fim de se garantir a inserção de ferramentas específicas para a gravação e a manipulação de áudios e vídeos e para a comunicação síncrona oral em linha no AVEA Moodle da UFSC.

Na última pergunta, questionou-se como a EAD e o AVEA Moodle poderiam ser melhorados para a otimização do ensino da oralidade em ILE. Abaixo, estão as respostas dos 4 participantes:

(PR9) Acredito que o AVEA Moodle precisa ser otimizado, de modo a possibilitar a interação oral. É preciso ter um recurso de gravação de áudio que não pare de funcionar de vez em quando. É preciso ter um sistema de bate-papo semelhante ao Skype, para que os alunos e a equipe pedagógica possam se ver e conversar. Precisamos ter mais espaço para a armazenagem de vídeos. Também precisamos de um sistema para videoconferência que funcione bem, sem eco e sem interrupções.

(DI9) Sinto que os alunos apreciam bastante o ensino da habilidade de produção oral em LE, mas sentem a necessidade de praticar a língua em mais momentos. O chat do Moodle poderia ser melhor desenvolvido, permitindo realizar interação através de voz ou vídeo. A experiência que temos com o Skype na disciplina é positiva, mas acredito que podemos potencializar essa utilização. Os chats via Skype com os tutores poderiam acontecer em outros momentos, não somente na avaliação.

(TP9) De forma geral creio que a EAD poderia propor mais atividades/palestras presenciais em língua inglesa, mais contato presencial com professor/tutor da disciplina. Pelo menos eu notei que a quantidade das atividades diminuiu neste semestre. Sobre o AVEA Moodle foram utilizados mais atividades/recurso interativos que inclusive foi comentado pelos alunos como um ponto positivo.

(TV9) Acredito que o 1º passo seria se certificar de que tudo funciona como deveria (como citado na questão anterior), é bastante complicado para uma equipe que cria uma atividade, se programa em termos de datas, os alunos as desenvolvem e não conseguem enviá-las ou acessá-las adequadamente. O 2º passo seria ouvir os professores, tutores e todos envolvidos nos cursos e discutir que tipos de recursos e modificações gerais deveriam ser feitas. Em minha opinião, precisamos de um recurso de chat mais desenvolvidos do que o que temos agora, é de extrema importância poder atender os alunos em tempo real e ter a opção de fazê-lo por voz e/ou vídeo seria muito mais eficaz e interessante tanto pedagogicamente como em termos de relacionamento com os alunos.

Conforme já indicado, uma melhoria para o ensino da produção oral em LE na EAD é a inclusão de uma ferramenta de comunicação síncrona oral e visual, semelhante ao Skype, no AVEA Moodle. Ainda, PR9 indica um aperfeiçoamento técnico da tarefa oral, a fim de ter-se credibilidade no funcionamento e utilização da mesma, uma maior capacidade de tamanho dos arquivos e uma otimização no sistema de videoconferência da UFSC e dos polos de atendimento presencial.

DI9 indica que a realização de bate-papos poderia também ser utilizada como didática de ensino e aprendizagem da oralidade em ILE. Diferentemente, TP9 acredita que poderia haver mais encontros presenciais com os professores, tutores virtuais e palestrantes nos polos, enfim, mais interações orais em LE (CORACINI; 2003; WHITE, 2006).

Sendo assim, observa-se que a equipe pedagógica trabalha de uma forma muito concisa e coerente desde o planejamento da disciplina até a realização das provas finais. Cada um desempenha a sua função pré-estabelecida cumprindo as suas responsabilidades no ensino da habilidade de produção oral em ILE na EAD. Porém, mesmo que as disciplinas de CPOLI tenham um alto índice de aprovação, a equipe pedagógica parece não estar completamente satisfeita com as limitações impostas pelas TIC da EAD, mas principalmente do AVEA Moodle.

Enfim, efetivamente os recursos e as atividades do AVEA mais demandados para o ensino da habilidade de produção oral em LE, como: a gravação de áudio e vídeo, o carregamento de arquivos de áudio e vídeo no AVEA, a realização de bate-papos orais síncronos em linha, além da utilização dos equipamentos de videoconferência na UFSC e nos polos, parece não atender às expectativas e, sobretudo, às necessidades do ensino e da aprendizagem da habilidade de produção oral em LE na EAD, indicando uma necessidade de melhoria nestes.

5.5 ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL EM LE NA EAD

A partir dos resultados e da discussão realizados acima provenientes dos 4 instrumentos de pesquisa aplicados neste trabalho, observou-se que os planos de ensino das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV não representam claramente como estas disciplinas são planejadas, construídas no AVEA e gerenciadas pela equipe pedagógica. Pois os resultados dos recursos e das atividades utilizados nos AVEA Moodle destas disciplinas muitas vezes vão além do proposto nos planos de ensino e, outras vezes, ficam aquém dos mesmos.

Assim, de uma forma geral, observa-se que elas realizaram uma série de testes no seu planejamento e execução e na utilização dos recursos e das atividades do AVEA Moodle no decorrer dos 4 primeiros semestres do Curso. Enfim, eles foram testados como instrumentos de situações de ensino e aprendizagem entre os alunos, os tutores virtuais, os tutores presenciais e os materiais didáticos da disciplina. Portanto, houve um diferenças nas utilizações ao longo dos 4 semestres.

Ressalta-se a importância e a responsabilidade dos tutores presenciais em relação ao ensino e a prática da oralidade em ILE. Ainda, em relação às atividades presenciais, observou-se através das respostas dos alunos ao questionário individual que enquanto alguns alunos apoiam a realização das atividades presenciais e ainda gostariam de ter mais encontros destes, outros alunos possuem problemas no

comparecimento a estes encontros e consideram que o Curso possui já muitas atividades a serem cumpridas, ficando muitas vezes de lado as atividades específicas para o desenvolvimento da produção oral em ILE.

Ainda, de acordo com o tutor presencial, muitos alunos não participam das atividades presenciais e são exatamente estes alunos que possuem um pior desenvolvimento da habilidade de produção oral em ILE. Assim, responsabiliza-se os alunos pelo sua própria falta de interesse e seu baixo desempenho no desenvolvimento desta habilidade, tendo em vista que as atividades e situações de ensino e aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE são oferecidas de forma geral em todos os polo e no AVEA Moodle a todos os alunos do Curso.

Uma parte dos alunos que responderam ao questionário individual não tem o objetivo de atuar como professores de ILE. Logo, não se pôde compreender quais os objetivos destes alunos com o Curso de Graduação em Letras - Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC. Ainda mais, esta é uma questão que deve ser indagada pelos professores das disciplinas, questionada pelos coordenadores do curso e, analisada pela demanda e pela oferta de cursos na modalidade a distância pelos responsáveis da UAB.

Enfim, as limitações tecnológicas são efetivamente uma barreira para o ensino e a aprendizagem da produção oral em LE na EAD, tendo em vista a enorme dificuldade da realização de interações síncronas a partir das ferramentas de comunicação disponíveis no modelo atual de EAD da UAB e da UFSC. Entretanto, conforme ressalta Richards e Renandya (2010, p.361, tradução do autor⁸⁴):

Não há dúvidas de que a instrução baseada no computador ocupará um papel mais central na sala de aula de LE no futuro. Entretanto, assim como nós ansiosamente exploramos o potencial que estas novas tecnologias tem a oferecer para a aprendizagem de línguas, nós não podemos perder de vista o fato de que é o professor, não a tecnologia, quem determina a qualidade da aprendizagem que acontece em sala de aula.

⁸⁴ There is no doubt that computer-based instruction will occupy a more central role in the second language classroom in the future. However, as we eagerly explore the potential that this new technology has to offer to language learning, we should not lose sight of the fact that it is the teacher, not the technology, who determines the quality of the learning that takes place in the classroom.

Destaca-se aqui que durante a execução desta pesquisa, no final de 2010/2, o pesquisador realizou uma visita presencial ao polo de São José durante a realização da prova final presencial da disciplina de CPOLI III. Esta visita teve o intuito de conhecer a realidade de um polo de atendimento presencial, assim como observar presencialmente como acontecem as interações no polo entre os próprios estudantes e entre os estudantes e os tutores presenciais. Sendo assim, destaca-se rapidamente a seguir: a estrutura do polo, o comportamento dos alunos e, o comportamento dos tutores presenciais.

O polo de atendimento presencial do município de São José possui uma boa infraestrutura de espaço e tecnológica, porém não possui uma biblioteca própria. Ele dispõe de salas de coordenação, secretaria, aula e computadores. Os computadores possuem acesso à internet, câmera, fone-de-ouvido e microfone. A sala de aula é equipada com carteiras, quadro, equipamento de videoconferência, projetor multimídia e internet sem fio. Durante quase todo o tempo da visita e da realização da prova final da disciplina de CPOLI, os alunos entre si, com os tutores presenciais e como próprio pesquisador, interagiram somente em ILE. Observou-se uma boa proximidade entre os alunos e os tutores presenciais, demonstrando além da relação acadêmica, uma relação de amizade e afetiva entre estes.

Os 11 alunos presentes neste dia demonstraram bastante atenção nos tutores presenciais durante as recomendações e durante a parte de compreensão auditiva da prova final. Para a parte de produção oral, eles transpareceram certa intimidade com os colegas durante a preparação dos diálogos e através de improvisações durante a apresentação dos mesmos. Os tutores presenciais demonstraram dedicação e interesse nos alunos e suas dificuldades, atendendo-os com extrema atenção e prontidão para ajudá-los durante a preparação da apresentação oral. A partir disto tudo, o polo de atendimento presencial parece ser um local bastante propício para o ensino, a aprendizagem e a prática oral em LE.

Por fim, ressalta-se que no que diz respeito às interações sincrônicas orais em LE em linha com os tutores virtuais das disciplinas de CPOLI, elas ainda são poucas e quase sempre são avaliações. Considera-se que seria de extrema valia para a formação dos alunos, para a dinamização das disciplinas de CPOLI e para o fortalecimento da credibilidade do Curso, o aumento e a criação de atividades de ensino e de prática da habilidade de produção oral em ILE através das ferramentas comunicação síncrona, assim como a realização de mais videoconferências entre os alunos e a equipe docente.

5.6 TEMAS TRANSVERSAIS

Abordar-se-á nesta seção alguns temas transversais que ultrapassaram os objetivos propostos neste trabalho, mas que se manifestaram através dos dados, resultados e discussões realizadas aqui. São eles: a) comparação da UAB com as megauniversidades; b) enquadramento da UAB como uma universidade aberta e da UFSC como uma universidade de finalidade dupla; c) regulamentação específica para a EAD a nível nacional e da UFSC e; d) metodologias específicas para o ensino e a aprendizagem de LE na EAD.

Conforme indica Moore e Kearsley (2008, p.37):

A UA [Universidade Aberta do Reino Unido], [...], tem sido amplamente imitada em outros países. Em virtude da grande escala necessária para a obtenção simultânea de qualidade e de um custo compatível, muitas daquelas universidades abertas são grandes, ou, conforme descritas por um vice-chanceler anterior da UA, são *megauniversidades*. Isso significa instituições de ensino a distância tendo mais de 100 mil alunos. [...]. Embora existam diferenças, essas instituições partilham similaridades importantes: são instituições de ensino a distância com finalidade única, dedicadas apenas a esse método de ensino e aprendizado, empregando equipes de especialistas para criar novos cursos e obtendo economias de escala por meio de um grande número de matrículas.

Assim, observa-se que o sistema UAB criou entre 2007 e 2009 187.154 vagas e, em 2010, mais 127.633 vagas⁸⁵. Portanto, de acordo com o primeiro trecho desta citação, a UAB poderia ser uma megauniversidade e, seria possível compará-la às demais instituições mundiais desta proporção. Entretanto, de acordo com o segundo trecho da passagem acima, levando em consideração que a UAB é um consórcio com mais de 88 instituições (universidades federais, universidades estaduais e IFETs), ela não poderia ser enquadrada como uma megauniversidade, tendo em vista que todas, ou quase todas as

⁸⁵ Dados coletados em 11 de janeiro de 2012. Disponível em linha no sítio: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21.

instituições que participam deste consórcio a) não são instituições de finalidade única, mas de finalidade dupla, comprometidas com a modalidade presencial e a distância, b) não empregam equipes de especialistas em EAD, mas utilizam os funcionários que já fazem parte das instituições e, c) as instituições não criaram novos cursos, mas adaptaram alguns cursos já existentes na modalidade presencial para a modalidade a distância. Enfim, neste sentido, a UAB não poderia ser considerada uma megauniversidade.

Em seguida, conforme destacam Moore e Kearsley (2008, p.55):

Combinando a visão de acessibilidade com os métodos de educação a distância, a maioria das universidades abertas adere aos seguintes princípios da Universidade Aberta do Reino Unido:

- Qualquer pessoa pode se matricular, sem levar em conta sua educação anterior.
- O estudo é feito em casa, no trabalho ou em qualquer lugar que o aluno escolher.
- Os materiais do curso são desenvolvidos por equipes de especialistas.
- A orientação é proporcionada por outros especialistas.
- O objetivo do empreendimento é a grande escala, geralmente nacional.
- A UA matricula um grande número de alunos e possui economias de escala.
- Há grandes investimentos, principalmente de fundos públicos.
- É utilizada uma ampla variedade de tecnologias.
- Um sistema bastante integrado combinado com grandes investimentos resulta em qualidade elevada.

Apesar de o sistema UAB, aparentemente, obedecer aos 5 últimos pontos desta lista, ele certamente não está de acordo com os 4 primeiros pontos fundamentais, pois, a) não é qualquer pessoa que pode se matricular na UAB, mas somente indivíduos que possuam um diploma do ensino médio e, que sejam aprovados no vestibular específico para um determinado curso ou, a partir de 2010, que já sejam professores da

rede pública e possuam o cadastro na Plataforma Freire⁸⁶, b) apesar das facilidades de tempo e local de estudo típicas da EAD, existe uma obrigatoriedade de realização de tarefas presenciais nos polos, principalmente às atividades de avaliação (BRASIL, 2005), c) os materiais dos cursos não são desenvolvidos por equipes de especialistas em EAD, mas por funcionário que já faziam parte da instituição e d) muitas vezes, os materiais didáticos específicos das disciplinas não são desenvolvidos pela equipe de produção de materiais do curso, mas pela própria equipe pedagógica das disciplinas (UFSC, 2009).

Em relação à UFSC, observa-se que esta é uma instituição com finalidade dupla, pois “uma instituição com finalidade dupla é aquela que agrega educação a distância a seu *campus* previamente estabelecido [...]. Ela raramente tem seu corpo docente; [...]. Geralmente, o corpo docente tradicional no *campus* se encarrega do ensino” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.4-5). Logo, observa-se que os cursos de EAD da UFSC foram criados a partir da adaptação dos cursos de graduação com habilitação em bacharelado, mas principalmente com habilitação em licenciatura, da modalidade presencial para a modalidade a distância, utilizando o respectivo corpo docente destes cursos. Contudo, muitas vezes, estes docentes não estão preparados para ministrar disciplinas na EAD, além de, muitas vezes, nem simpatizarem com esta modalidade, o que gera uma enorme perda para o curso, a disciplina, os professores, os alunos e para a própria EAD (BEHAR, 2009; CASTRO NETO, 2009).

Logo após, a respeito da legislação específica para a EAD a nível nacional e da UFSC, destaca-se: a Lei de Diretrizes Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que contempla o incentivo ao desenvolvimento de programas de EAD; o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o artigo 80º da LDB; o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que realiza um diagnóstico, determina as diretrizes, objetivos e metas para a EAD no Brasil; a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, que regulamente o artigo 81º da LDB; e, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que por sua vez, atualiza a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (MACHADO JUNIOR, 2008).

Nenhum dos documentos acima estabelece claramente como devem funcionar os cursos de EAD no Brasil, mas apenas regularizam a criação e distribuição de cursos de EAD com indicações sobre os objetivos, as justificativas e as metas para sua criação. No que diz

⁸⁶ Disponível em linha através do sítio: <http://freire.mec.gov.br>.

respeito ao funcionamento de cursos de LE na EAD, nenhum desses documentos faz referência ou orientação específica para a sua criação.

O único documento que apresenta critérios objetivos para o funcionamento dos cursos superiores de EAD, estabelece parâmetros práticos para assegurar-se a qualidade destes cursos e faz indicações para a construção da grade curricular, formação do corpo docente, forma de ingresso, tecnologias, cargas horárias, entre outros tantos pontos é um documento do MEC de agosto de 2007, intitulado: **Referenciais de qualidade para educação superior a distância** (MEC, 2007), assim:

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EAD (MEC, 2007, p.2).

Já em relação aos cursos de EAD da UFSC, eles estão amparados pela Resolução nº 017/CUN/97, de 30 de setembro de 1997 (UFSC, 1997), que por sua vez, é a mesma resolução que regulariza e regulamenta os cursos de graduação na modalidade presencial. Sendo assim, destaca-se que ainda não há nenhum documento oficial que contemple os cursos de EAD da UFSC. Logo, estes cursos ficam a mercê de uma resolução que foi criada quando não existia nenhum curso de graduação na modalidade a distância nesta universidade e nem mesmo a criação da UAB, ficando muitas vezes sem o suporte e o amparo legal para a tomada de decisões, planejamento, implementação e avaliação destes cursos. Isto tem gerado equívocos e problemas aos atores destes cursos, tanto no nível institucional, da coordenação de curso e docente, como da coordenação de polo e discente.

Assim, verifica-se que é imprescindível a reflexão a respeito da legalização específica e institucionalização destas questões acerca da EAD para o fortalecimento e a adoção de padrões nacionais comuns em relação a esta modalidade. Logo, as políticas educacionais devem ser revistas, discutidas e repensadas a partir da nova configuração e do sistema educacional que se impõe em nossa sociedade. Para tanto, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem de LE, as reflexões

apontadas pela LA, assim como os resultados de suas pesquisas, são extremamente importantes para a elaboração e aplicação destas políticas educacionais no âmbito nacional (CELANI, 2000).

Finalmente, em relação às metodologias de ensino e aprendizagem na EAD, destacam-se os numerosos esforços nos últimos anos em relação às discussões e à produção de materiais de referência acerca das definições, metodologias, recursos didáticos e projetos pedagógicos para a EAD (SARTORI; ROESLER, 2005). Assim, os resultados que se têm acerca das metodologias de ensino e aprendizagem de LE na EAD são, aparentemente, ainda baseados em relatos de estudos de caso, e orientações superficiais sobre o gerenciamento pessoal e das situações de ensino e aprendizagem de LE, que por sua vez, muitas vezes não podem ser generalizados para outros contextos (BERTIN; GRAVÉ; NARCY-COMBES, 2010).

Certamente, isto se deve às enormes e rápidas modificações desta modalidade nos últimos anos em virtude do desenvolvimento das TIC, que muitas vezes não são incorporados com a mesma velocidade pelas instituições, pelos cursos e professores. Logo, parece que o avanço destas metodologias mais específicas, fundamentadas e orientadas ao ensino e a aprendizagem de LE, com uma plena exploração das TIC, voltada para a otimização de cada uma das habilidades em LE tende a estabilizar-se e a definir uma nova metodologia de ensino e aprendizagem de LE na EAD (TOGNATO, 2001; WHITE, 2003).

Litto (2010, p.304) destaca que “os recursos educacionais abertos [...] relacionados ou não a um curso ou programa de estudo, representam uma significativa opção para estender e democratizar o acesso ao conhecimento”, logo, o uso extensivo destes recursos contribui para a variabilidade e seleção de materiais didáticos de forma a complementarem os recursos didáticos das metodologias utilizadas.

Contudo, tendo em vista a enorme quantidade de cursos de LE da UAB e a sua plena expansão nacional, deve-se pensar na troca de experiências e materiais didáticos entre as instituições promotoras destes cursos e o estabelecimento, ainda que embrionário, de metodologias específicas para o ensino e a aprendizagem de LE na EAD no Brasil. Para tanto, deve-se dedicar uma especial atenção ao ensino e a aprendizagem da habilidade produção oral em LE na EAD, habilidade tão importante para o domínio da LE, comunicação, reflexão e identificação pessoal através desta. Logo, é necessário o desenvolvimento e a vasta utilização das ferramentas de comunicação síncrona, ou seja, a promoção de situações de aprendizagem que envolvam a interação social espontânea oral em LE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um antigo provérbio que diz que as coisas belas são difíceis, quando se trata de aprender; e a aprendizagem dos nomes não será com certeza coisa pequena. (Platão, 428a.c.-347a.c., Crátilo, p.43)

Esta pesquisa realizou uma retrospectiva e uma revisão bibliográfica dos conceitos da EAD, das teorias de aquisição de linguagem e das metodologias de ensino e aprendizagem de LE, principalmente preocupando-se com o ensino da habilidade de produção oral em ILE na EAD. Para tanto, aplicou-se 4 instrumentos de pesquisa a fim de formar-se um corpus de dados e informações a partir dos planos de ensino, dos AVEA Moodle, dos alunos e da equipe pedagógica das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC.

Sendo assim, pode-se chegar a algumas conclusões pertinentes acerca do ensino e da aprendizagem da habilidade de produção oral em LE na EAD a partir do objetivo principal e dos objetivos específicos deste trabalho, assim como se pode responder às perguntas de pesquisa, apresentados no capítulo 1 deste estudo.

Como objetivo principal, esta pesquisa desejou investigar os processos de ensino e aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE, nas disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade à distância, da UFSC, junto aos alunos do polo de São José, Santa Catarina, Brasil, e, junto à equipe pedagógica destas disciplinas.

Destarte, a presente investigação apontou que a aprendizagem desta habilidade pelos alunos é realizada principalmente através das seguintes formas: a) aulas e atividades presenciais no polo com os tutores presenciais, b) tarefas orais no AVEA Moodle, c) bate-papos pelo Skype com os tutores virtuais e, d) músicas e filmes em inglês. Dentre estes, destaca-se as aulas presenciais no polo que parecem ser o momento e a oportunidade de uma maior interação real, natural e espontânea em ILE e, o estudo através de músicas e filmes em inglês, pois são a situações em que os alunos recebem uma maior quantidade de insumo (LIGHTBOWN; SPADA, 2006) e têm contato com os mais variados sotaques, níveis de linguagem, contextos e situações da língua inglesa em uso real (CHAPELLE; JAMIESON, 2008).

Já em relação ao ensino da habilidade de produção oral em LE na EAD pela equipe pedagógica, identificaram-se as seguintes características pontuais: a) a teoria de aquisição de linguagem que mais se aproxima das concepções e práticas da equipe pedagógica é a teoria de aquisição de linguagem sociocultural, que por sua vez, é inspirada no sociointeracionismo de Vygotsky (LANTOLF, 2006; FILATRO, 2010; MOTA, 2010a), b) a metodologia de ensino e aprendizagem de LE é a metodologia comunicativa, que de certa forma, abrange as metodologias antecedentes (NUNAN, 2000; RICHARDS, 2010), c) a habilidade de produção oral em ILE é ensinada e praticada principalmente através das atividades presenciais nos polos com os tutores presenciais, através da disponibilização de áudios e vídeo em inglês no AVEA Moodle e no YouTube, e, através da criação de exercícios no AVEA Moodle desenvolvidos pela equipe pedagógica, d) a avaliação desta habilidade é realizada pelos tutores virtuais através de gravações de áudio na tarefa oral do AVEA Moodle e de bate-papos orais pelo Skype e, pelos tutores presenciais através de seminários presenciais e da prova presencial final.

Logo, destaca-se que a teoria de aquisição de linguagem sociocultural e a metodologia comunicativa de ensino e aprendizagens de LE estão diretamente associadas à interação social em LE entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem nos mais variados contextos de utilização da LE (NUNAN, 2000; FLICK, 2008). Assim, aparentemente, a EAD, o AVEA, até certo ponto baseados no assincronismo (MOORE; KEARSLEY, 2008), e as limitações tecnológicas dificultam a promoção destas práticas comunicativas sincrônicas, que por sua vez, poderiam deixar o ensino desta habilidade aquém das expectativas. No entanto, devido aos resultados positivos apontados neste trabalho, talvez este seja um momento de transição e adaptação da modalidade e das metodologias utilizadas e, de uma forma dialética, com toda a experiência das práticas de ensino de LE acumuladas pelos professores e com a exploração das TIC, tenha-se um novo modelo estabilizado, eficaz e otimizado para o ensino da habilidade de produção oral em LE na EAD.

Destaca-se o item d) apontado acima, pois as atividades de gravação de áudio, os bate-papos pelo Skype - ou por qualquer outra ferramenta de comunicação oral síncrona -, e as atividades presenciais nos polos poderiam ser exploradas não apenas como avaliações, mas também como situações efetivas de ensino e aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE na modalidade a distância. Ou seja, poder-se-ia proporcionar mais situações de aprendizagem prática desta habilidade aos alunos, além disso, poderia haver a realização de mais

videoconferências voltadas para o trabalho de conteúdos específicos, assim como a utilização do telefone através de uma linha gratuita (0800), que também poderia ser incorporado como uma TIC para o ensino, a aprendizagem e a prática da habilidade de produção oral em LE na EAD (WHITE, 2003; BELLONI, 2008).

A seguir, em relação aos objetivos específicos, o 1º deles era delinear o planejamento das atividades nas disciplinas de CPOLI a partir de seus planos de ensino. Ao final deste estudo, observa-se que: a) os conteúdos programáticos são definidos e organizados a partir dos livros didáticos utilizados nestas disciplinas: Interchange 1 e Interchange 2 (RICHARDS; HULL; PROCTOR, 2005a; 2005b), b) em relação às ementas e aos objetivos das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV, há uma evolução do nível iniciante ao nível intermediário principalmente através do trabalho com diferentes gêneros textuais/discursivos ao longo dos semestres (UFSC, 2009; FINNEY, 2010), c) em relação a metodologia, são propostas atividades e avaliações no polo presencial, no AVEA Moodle e através de bate-papos no Skype, d) é proposto uma aula presencial no polo com o professor responsável da disciplina e tutorias presenciais, além da realização de até duas videoconferências, por semestre, e, e) há uma vasta disponibilização de recursos de insumo de áudio e vídeo em inglês, principalmente os áudios dos livros didáticos, vídeo do YouTube e videoaulas produzidas pela própria equipe pedagógica disciplinas de CPOLI.

Portanto, o plano de ensino é efetivamente o guia da disciplina, contendo as datas, atividades, objetivos, TIC utilizadas e bibliografia. Além das modificações de ementa e objetivos de acordo com a progressão das disciplinas, constata-se, conforme apontado pelo professor responsável das disciplinas, uma série de modificações na metodologia das disciplinas de CPOLI. Isto é, a partir da percepção dos recursos, das estratégias e das práticas mais utilizados e, da aplicação de novas experiências a cada disciplina, as metodologias foram sofrendo modificações e adaptações ao longo dos 4 semestres analisados a fim de melhor atenderem os alunos e alcançarem seus respectivos objetivos. Destaca-se que talvez pudessem ser realizadas mais atividades simples, conforme apontadas por Nunan (2000), White (2003), Chapelle e Jamieson (2008), Warschauer e Wittaker (2010), como atividades de leitura de texto em voz alta, fonéticas específicas para a pronúncia, audiolinguais de repetição de palavras e sentenças, de gravação e audição, de entoação e prosódia, de interação oral entre os próprios estudantes, entre os estudantes e a equipe docente e entre os estudantes e falantes nativos de inglês.

O 2º objetivo específico era mapear o reflexo destes planos de ensino na concepção e na elaboração do AVEA Moodle das disciplinas de CPOLI, conclui-se que: a) os AVEA possuíam mais atividades do que as propostas nos planos de ensino, b) os AVEA não possuíam algumas atividades propostas nos planos de ensino e, c) pode-se identificar tanto nos planos de ensino como nos AVEA características da teoria de aquisição de linguagem sociocultural (LANTOLF, 2006) e da metodologia comunicativa (RICHARDS, 2010).

Assim, talvez um planejamento mais detalhado das disciplinas de CPOLI, com a participação de toda a equipe pedagógica e o suporte das equipes administrativas e equipe de produção de materiais, pudesse resultar na concepção e desenvolvimento de materiais didáticos e atividades de produção oral em ILE mais significativas para a aprendizagem e prática desta habilidade pelos alunos (FLICK, 2008), além de explorar o desenvolvimento da autonomia nos participantes do Curso (BENSON, 2006; COLLINS, 2008).

O 3º objetivo específico era descrever o AVEA Moodle e a utilização de seus recursos e de suas atividades nas disciplinas de CPOLI, destaca-se que: a) a equipe pedagógica explora cerca de 50% dos recursos e das atividades do Moodle, b) os recursos e as atividades do Moodle mais explorados são: rótulo, página web, link a um arquivo ou site, tarefa de envio de arquivos múltiplos, tarefa offline, fórum e questionário, c) há uma grande quantidade de materiais de insumo de áudio e vídeo em inglês no Moodle e, d) tentou-se explorar as atividades do Moodle para o desenvolvimento da habilidade produção oral em ILE.

Logo, outros recursos e atividades do AVEA Moodle poderiam ser também explorados de forma criativa pela equipe pedagógica e pela equipe de produção de materiais para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em ILE na modalidade a distância. Os recursos são utilizados principalmente para a disponibilização de áudios e vídeos em inglês, as tarefas de envio de arquivos múltiplos para o envio de arquivos de áudio gravados pelos alunos, as tarefas offline para o registro das atividades presenciais, os fóruns para a organização e discussão da disciplina e os questionários para exercícios de compreensão auditiva e repetição oral. Assim, observa-se certa pobreza de ferramentas específicas para o trabalho com a oralidade e a interação síncrona no AVEA Moodle, tendo em vista os problemas apresentados no chat e na tarefa oral do mesmo. Assim, poder-se-ia insistir na inserção de ferramentas já desenvolvidas e disponíveis na internet para o trabalho específico com áudio e vídeo e para a comunicação oral síncrona no AVEA Moodle da EAD da UFSC.

O 4º objetivo específico era observar a metodologia utilizada pelos alunos no AVEA para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em língua inglesa, conclui-se que: a) os alunos aprendem e desenvolvem a habilidade de produção oral em ILE principalmente através de músicas e filmes, e também b) através dos áudios e vídeos disponibilizados no AVEA. Conforme informado pelos alunos do Curso, destaca-se que eles não dedicam muito tempo à aprendizagem, estudo, desenvolvimento e prática desta habilidade no AVEA.

Portanto, observa-se que apenas parte dos conhecimentos adquiridos em relação à oralidade em ILE é realizada através dos materiais didáticos e atividades das disciplinas de CPOLI. O desenvolvimento desta habilidade parece estar bastante associado à motivação e aos objetivos pessoais dos alunos. Logo, a autonomia é novamente invocada como um fator determinante para a aprendizagem de LE na EAD, especialmente para a aquisição e a prática da habilidade de produção oral em LE (COLLINS, 2008). É importante propiciar aos alunos uma vasta quantidade com uma boa qualidade de atividades e insumo em LE e oferecer aos alunos situações reais que demandem a utilização da LE em diversos contextos para que o aluno se identifique com a mesma (CORACINI, 2003; WHITE, 2006).

O 5º e último objetivo específico era compreender as diferenças entre os objetivos da equipe pedagógica e os resultados obtidos ao final destas disciplinas, salienta-se que: a) apesar de não haver um acordo da equipe pedagógica em relação às teorias de aquisição de linguagem e metodologias de ensino e aprendizagem de LE utilizada, observa-se um consenso geral nas práticas desta equipe. No entanto, b) aparentemente, nem todas as situações de ensino e aprendizagem criadas e utilizadas, assim como o insumo disponibilizado e as atividades elaboradas refletiram estas respectivas correntes teóricas e metodológicas. c) As limitações impostas pela EAD, pelo AVEA Moodle e pelas TIC contribuíram para a falta de um envolvimento social afetivo maior entre os alunos e a equipe docente, a raridade de interações orais síncronas em linha e a dificuldade de comunicação espontânea entre os participantes do Curso, e, d) as dificuldades de organização de horário para encontros síncronos e realização de videoconferências também prejudicou o ensino e a aprendizagem produção oral em ILE na EAD.

Assim, observa-se que a falta de ferramentas específicas de áudio e vídeo no AVEA Moodle e as limitações de tempo e espaço na EAD limitaram a quantidade e a qualidade de trabalho específico para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em ILE no Curso. No entanto, Hack (2011, p.67-68), falando no futuro, aponta algumas

tendências que certamente contribuirão muito para o aprimoramento da EAD, inclusive para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem de LE e, especificamente para o aprimoramento de ferramentas específicas para o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em LE nesta modalidade:

O uso de agentes inteligentes na EAD proporciona ao aluno a interação com personagens virtuais que respondem às suas questões de forma personalizada e contextualizada, agindo como um tutor virtual. [...] Os agentes e sistemas de respostas inteligentes abordam os usuários chamando-os pelo nome e identificam quais os caminhos trilhados no ambiente virtual antes da dúvida se estabelecer. Assim, utiliza um processo de comparação para identificar a estratégia que levará o aluno a resolver o impasse pelo qual esta passando.

Estas tendências em relação do desenvolvimento da EAD estão, sem dúvida, sincronizadas e perfeitamente de acordo com as perspectivas apontadas por Lévy (2000) em relação ao aprimoramento, facilidade de acesso e utilização e exploração das TIC para a educação e a construção do conhecimento coletivo nas comunidades virtuais. Enfim, tendências que apontam cada vez mais para a incorporação das TIC na educação e no cotidiano das sociedades contemporâneas.

Logo após, retoma-se as perguntas de pesquisa deste estudo apresentados na sua introdução e as responde-se em seguida a partir da: fundamentação teórica, dados, resultados, discussões e conclusões deste estudo. Sendo assim:

a) Como é realizado o ensino da habilidade de produção oral em ILE nas disciplinas de CPOLI na EAD? Conclui-se que para o ensino desta habilidade são utilizadas as mais diversas situações de ensino e aprendizagem que a modalidade a distância e também a modalidade presencial oferecem. Este ensino é principalmente realizado através das aulas e atividades presenciais nos polos e através da disponibilização e orientação de utilização de recursos de insumo de áudio e vídeo no AVEA Moodle das disciplinas de CPOLI.

Em seguida, b) quais atividades e objetivos pedagógicos são desenvolvidos nos AVEA destas disciplinas? Conclui-se que são desenvolvidas atividades de compreensão auditiva e repetição oral através de áudios e vídeos e, atividades de gravação de áudio, além dos

bate-papos pelo Skype. Os objetivos pedagógicos são de escuta, compreensão, absorção, incorporação e utilização do insumo recebido (CHAPELLE; JAMIESON, 2008; WARSCHAUER; WHITTAKER, 2010), de percepção e correção da própria produção oral em LE (NUNAN, 2000) e de interação oral contextualizada em LE (CORACINI, 2003; WHITE, 2003).

Finalmente, c) como otimizar o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE na EAD? Conclui-se que a principal forma de tentar-se otimizar o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE nos alunos – alguns, futuros professores de ILE –, do Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC, é através de uma vasta promoção de situações de ensino e aprendizagem. Isto é, a disponibilização de recursos de insumo em inglês no AVEA Moodle, a realização de aulas presenciais nos polos, videoconferências, atividades de prática oral no AVEA Moodle e bate-papos pelo Skype. Ainda, a motivação pessoal e o desenvolvimento da autonomia parecem estar fortemente ligados à garantia da qualidade no desenvolvimento da habilidade de produção oral em LE (BENSON; HUANG, 2008).

Contudo, percebe-se que o aluno da EAD parece ainda não ter se acostumado com esta modalidade, pois consideram demasiado o número de atividades proposto no Curso e não desenvolveram completamente a autonomia esperada em relação à aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE, requisito esperado e necessário para a otimização do ensino e da aprendizagem de LE na EAD (BENSON, 2006; COLLINS, 2008). Enfim, o aluno da EAD ainda é extremamente dependente do professor e dos recursos didáticos do AVEA, logo, deve-se começar a implementação das mudanças desejadas a partir destas instâncias (PALLOFF; PRATT, 2004). Ainda a respeito da relação entre os alunos e a tecnologia, Moore e Kearsley (2008, p.190) destacam que:

Muitas pesquisas têm mostrado que a facilidade com a tecnologia utilizada é um fator primordial para a determinação da satisfação e do sucesso. Se os alunos não estão familiarizados com a tecnologia, relutarão em usá-la de modo criativo e arriscado, o que afetará muito seriamente a sua experiência. À medida que os alunos se familiarizam com a tecnologia, essa resistência diminui. No entanto, caso persistam problemas técnicos, a frustração e a resistência continuarão a aumentar.

Portanto, não apenas em relação aos alunos, mas também em relação aos professores, é necessário uma ressignificação de suas funções e tornar-se um ator completo neste novo cenário da educação e de construção do conhecimento estabelecido pelo avanço, pelo acesso e pela utilização das mídias (BELLONI, 2008). Para tanto, pressupõe-se o domínio e o conhecimento aprofundado e abrangente das TIC, para sua exploração e sua utilização criativas e eficazes na EAD (MACHADO JUNIOR, 2008), especialmente no ensino e na aprendizagem de LE (BERTIN; GRAVÉ; NARCY-COMBES, 2010).

Destaca-se que os dados e informações coletados neste trabalho, assim como os seus resultados e as suas considerações finais extrapolam este estudo de caso específico e podem ser expandidos a outros cursos de LE na EAD.

Sendo assim, após todo o arcabouço teórico tecido, os dados e as informações coletados, os resultados obtidos, as discussões acerca destes resultados e as conclusões finais delineadas, surgem novas perguntas pertinentes à EAD e ao ensino e à aprendizagem de LE nesta modalidade, especificamente em relação à aquisição da habilidade de produção oral em LE na EAD: a) quais as diferenças e semelhanças de proficiência oral em LE entre os alunos da modalidade a distância e da modalidade presencial? b) Como explorar-se ao máximo o AVEA, as videoconferências e as ferramentas de comunicação síncrona para o ensino e a aprendizagem otimizados desta habilidade na EAD? c) Como utilizar e transferir o conhecimento latente das redes de relacionamento em material didático e recursos de ensino e aprendizagem de LE na EAD? d) Como desenvolver-se uma metodologia específica e direcionada para o ensino e a aprendizagem de LE na EAD?

Finalmente, conforme afirma Mattar (2008, p.145): “o ensino a distância já não é mais uma miragem, uma aventura ou um risco: é uma realidade que vem crescendo de forma espantosa, desafiando diversos padrões da educação tradicional”. Logo, é justamente por modificações e melhorias na educação de uma forma geral que estes investimentos financeiros e intelectuais se justificam, pois a simples utilização das TIC não agrega em nada a aquisição e a construção coletiva de conhecimentos, mas a sua real significação e exploração para atingirem-se determinados objetivos contribui para o desenvolvimento do conhecimento humano.

Hack (2011, p.69-70) destaca que “mesmo que o uso das ferramentas como o computador represente saltos significativos na gestão do processo educacional, o ser humano precisa sentir-se sujeito das mudanças, pois a tecnologia é apenas um impulso para a

humanidade empreender mudanças que objetivem a ampliação da qualidade de vida de todas as pessoas”. Portanto, é o homem que deve dominar a tecnologia e tirar proveito das possibilidades que ela proporciona e não ficar a mercê dela. Logo, cabe ao homem não deixar que as informações fiquem estáticas sem seu pleno aproveitamento para a construção do conhecimento e o domínio do saber e explorar as possibilidades de comunicação proporcionadas pela tecnologia, encurtando as distâncias e maximizando o aproveitamento do tempo.

Como limitações deste trabalho, destaca-se que não foi possível compreender-se plenamente e com profundidade os objetivos dos alunos com o Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFSC, tendo em vista que muitos responderam que não sabem ou não desejam atuar como professores de ILE após formados. Este trabalho não teve em nenhum momento o objetivo de mensurar a proficiência em ILE dos alunos do Curso, mas, sobretudo, investigar, compreender e descrever como é realizado o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em ILE na EAD. Logo, a partir dos objetivos, planejamento e execução das disciplinas de CPOLI, assim como das teorias e metodologias utilizadas pela equipe pedagógica, não se pode saber quais são os resultados efetivos e práticos da aquisição e da utilização real desta habilidade pelos alunos no futuro e, como futuros professores de ILE.

Como recomendações para pesquisas vindouras que desejem investigar o mesmo tema ou temas interligados, indica-se o acompanhamento mais aprofundado do desenvolvimento de apenas uma disciplina, porém, investigando-se a fundo os aspectos teóricos, práticos e tecnológicos envolvidos no planejamento e aplicação de cada uma das atividades propostas pela equipe pedagógica. Outra recomendação é a realização efetiva de uma mensuração do nível de proficiência em ILE, dos alunos da modalidade a distância, comparada com o nível de proficiência dos alunos do mesmo curso na modalidade presencial e, que se identifique os fatores que levam a uma possível diferença. Por fim, ainda poder-se-ia realizar um trabalho semelhante a este, porém complementar, abordando-se profundamente as perspectivas, os objetivos e as motivações dos alunos em relação à aprendizagem da habilidade de produção oral em LE na EAD.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Barbara O. A pesquisa na interfonologia e o ensino da pronúncia: procurando a interface. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (orgs.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular, 2000. 343p.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. 516p.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. 516p.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. 516p.

BEHAR, Patrícia Alejandro. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. São Paulo: ARTMED, 2009.

BEHAR, Patrícia Alejandra; PASSERINO, Liliana; BERNARDI, Maira. *Modelos pedagógicos para educação a distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem*. CINTED-UFRGS. Novas Tecnologias na Educação, V. 5, Nº 2, dezembro, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5ª Edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008. 119p.

BENSON, Phil. Autonomy in language teaching and learning. State of the art article. *Language and Teaching* 40, 21-40. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BENSON, Phil; HUANG, Jing. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *D.E.L.T.A.* 24:esp., 421-439. 2008.

BERTIN, Jean-Claude; GRAVÉ, Patrick; NARCY-COMBES, Jean-Paul. *Second language distance learning and teaching: theoretical perspectives and didactic ergonomics*. New York: Information Science Reference, 2010. 258p.

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CASTRO NETO, Mariano; GUTIERREZ, Arsenio José Carmona; ULBRICHT, Vania Ribas. *Educação a distância sem distância*. Florianópolis: Editora Pandion, 2009. 147p.

CATAPAN, Araci Hack; QUARTIERO, Elisa Maria; GOMES, Nilza Godoy; CERNY, Rosely Zen. *Introdução a educação a distância*. Florianópolis, LLV/CCE/UFSC, 2008. 122p.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (orgs.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Editora Insular, 2000. 343p.

CHAPELLE, Carol A.; JAMIESON, Joan. *Tips for teaching with CALL: practical approaches to computer-assisted language learning*. New York: Pearson Education, 2008. 223p.

COLLINS, Heloisa. Distance learning, autonomy development and language: discussing possible connections. *D.E.L.T.A.* 24:esp., 529-550. 2008.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (org.). *Identidade & discurso: des(construindo) subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. 385p.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Reflexão sobre a prática social da fala: repensando o ensino do oral em LE. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. 426p.

FILATRO, Andrea. Capítulo 14: As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 461p.

FINGER, Ingrid. A abordagem conexcionista de aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (orgs.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a. 204p.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (orgs.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008b. 204p.

FINNEY, Denise. Chapter 7: The ELT curriculum: a flexible model for changing world. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. 14th Printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 422p.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. 516p.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8ª Edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 258p.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. 516p.

GRUBA, Paul. Computer assisted language learning (CALL). In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (eds.). *The handbook of applied linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 623-648, 2006. 865p.

HACK, Josias Ricardo. *Gestão da educação a distância*. Indaial: ASSELVI, 2009. 84p.

HACK, Josias Ricardo. *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 125p.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1.986p.

KORMOS, Judit. *Speech production and second language acquisition*. E.U.A.: Routledge Taylor and Francis Group, 2006. 221p.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second language learning: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67-109, 2006.

LEVY, Mike. Call research: major themes and issues. Florianópolis. *Ilha do Desterro*, 41, 221-244, jul./dez., 2001.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2000. 264p.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. 3rd Edition. Oxford: Oxford University Press, 2006. 233p.

LOPES, Ruth E. Vasconcellos. O uso da rede no ensino universitário: uma experiência com linguística. In: CABRAL, Loni Grimm; SOUZA, Pedro de; LOPES, Ruth E. Vasconcellos; PAGOTTO, Emílio Gozze (orgs.). *Linguística e ensino: novas tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001. 270p.

LITTO, Fredric Michel. Capítulo 42: Recursos educacionais abertos. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 461p.

MACHADO JUNIOR, Felipe Stanque. *Interatividade e interface em um ambiente virtual de aprendizagem*. Passo Fundo: Editora IMED, 2008. 215p.

MATTAR, João. *Metodologia científica na era da informática*. 3ª Edição. São Paulo: Saraiva, 2008. 308p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, agosto de 2007. Disponível em linha através do sítio: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acessado em 19 de janeiro de 2012.

MOORE, Michael Grahame (ed.). *Handbook of distance education*. 2nd Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2007. 693p.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 398p.

MOTA, Mailce Borges. *Linguística aplicada I*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2010a. 78p.

MOTA, Mailce Borges. Speech production from a psycholinguistic perspective: a review of L1 and L2 models. In: RAUBER, Andréia S.; WATKINS, Michael A.; SILVEIRA, Rosane; KOERICH, Rosana D. (eds). *The acquisition of second language speech: studies in honor of Professor Barbara O. Baptista*. Florianópolis: Insular, 2010b. 324p.

NUNAN, David. *Second language teaching and learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 2000. 330p.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: ARTMED, 2004. 216p.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (orgs.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 204p.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Epistemologia genética e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (orgs.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. 204p.

RICHARDS, Jack C. Chapter 2: Theories of teaching in Language teaching. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. 14th Printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 422p.

RICHARDS, Jack C.; HULL, Jonathan; PROCTOR, Susan. *Interchange 1: student's book*. Third Edition. New York: Cambridge University Press, 2005a. 113p.

RICHARDS, Jack C.; HULL, Jonathan; PROCTOR, Susan. *Interchange 2: student's book*. Third Edition. New York: Cambridge University Press, 2005b. 149p.

RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. 14th Printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 422p.

SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. *Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line*. Tubarão, SC: Editora Unisul, 2005. 163p.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. Rethinking the teacher's role and the process of insertion of technology in the classroom. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; XAVIER, Rosely Perez (eds.). *EFL teaching and learning in Brazil: theory and practice*. Florianópolis: Editora Insular, 2001. 270p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). *Resolução nº 017/CUN/97 de 30 de setembro de 1997*. Florianópolis, 1997. 28p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). *Projeto de curso superior na modalidade a distância: licenciatura em letras-ínglês*. Coordenadores: Celso Henrique Soufen Tumolo; Mailce Borges Mota. Florianópolis, 2009. 62p.

WARSCHAUER, Mark; WHITTAKER, P. Fawn. Chapter 37: The internet for English teaching: guidelines for teachers. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. 14th Printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 422p.

WHITE, Cynthia. Distance learning of foreign languages. State-of-the-article. *Language and Teaching* 39, 247-264. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

WHITE, Cynthia. *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 258p.

GLOSSÁRIO

Assíncrono: Toda e qualquer atividade ou interação que não acontece ao mesmo tempo, criando uma defasagem na comunicação e interação.

AVEA: Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem. Plataforma virtual em que o curso, as disciplinas, as atividades e as avaliações são disponibilizados. Local de interação entre alunos e professores e de disponibilização e armazenamento de materiais didáticos e atividades realizadas pelos alunos.

Cartão de memória: Dispositivo de armazenamento externo ao computador em forma de cartão. Normalmente utilizado por câmeras fotográficas e de vídeo. A maior parte dos computadores portáteis possui entrada para cartão de memória.

Chat: (Bate-papo). Atividade de interação síncrona realizada entre 2 ou mais participantes. Existe a possibilidade de interações escritas e/ou orais. As interações podem ser com todo o grupo ou conversas privadas.

Desenhista instrucional: Função do responsável por planejar e desenvolver os materiais didáticos das disciplinas. Principalmente em relação ao livro texto impresso e à construção do AVEA da disciplina.

Disco rígido externo: Dispositivo de armazenamento de dados externo ao computador. Normalmente são conectados ao computador através de uma porta USB e possuem uma grande capacidade de armazenamento.

E-mail: (Correio-eletrônico). Endereço pessoal utilizado para a troca de mensagens assíncronas através da internet.

Feedback: (Resposta, retorno). Comentário de retorno que os professores dão aos alunos após a realização e correção das atividades e avaliações.

Fórum: Espaço virtual de interação assíncrono para a realização de perguntas, respostas e discussões. Normalmente na forma escrita.

Hot Potatoes: (Batata-quente). Programa livre para o desenvolvimento de atividades lúdicas de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos que funciona com uma interface com o Moodle. Propõe 5 tipos de

atividades: *JCloze* para exercícios de lacuna, *JCross* para exercícios de palavra-cruzada, *JMatch* para exercícios de associação, *JMix* para exercícios de ordenação e *JQuiz* para exercícios de pergunta.

Learning: (Aprendizagem). Termo inglês que designa o processo de aprendizagem de algum conteúdo específico.

Listening: (Compreensão auditiva). Termo inglês que designa a habilidade de compreensão auditiva no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Multimídia: Sistemas que suportam a integração de texto, áudio, imagens e vídeos.

Moodle: *Modular Oriented-Object Dynamic Learning Environmental*. (Plataforma modular dinâmica de aprendizagem ao objeto orientado). AVEA livre com o código aberto desenvolvido em 2001 por Martin Dougiamas na Austrália para a utilização em cursos de educação a distância.

Offline: (Fora de linha). O que é realizado sem conexão a um computador ou à internet.

Online: (Em linha). O que é realizado com conexão a um computador ou à internet.

Pendrive: Pequeno dispositivo de armazenamento externo ao computador conectado através da porta USB. Possui pequena capacidade de armazenamento.

Polo: Estrutura física municipal, estadual e/ou federal que recebe os cursos de educação a distância e, onde são realizadas as atividades presenciais.

Síncrono: Toda e qualquer atividade ou interação que se dá em tempo real, ou seja, sem defasagem de tempo.

Site: (Sítio). Endereço da internet onde está localizado um determinado conteúdo.

Speaking: (Produção oral). Termo inglês que designa a habilidade de produção oral no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Tablet: Computador portátil em forma de uma tela característico por ser manipulado através do toque na mesma. Dispositivo leve, prático, portátil e dinâmico.

Teaching: (Ensino). Termo inglês que designa o processo de ensino de algum conteúdo específico.

Tutor presencial: Tutor do curso que atua presencialmente nos polos de apoio presencial dos cursos de educação a distância.

Tutor virtual: Tutor da disciplina que atua virtualmente nas disciplinas através do AVEA nos cursos de educação a distância.

USB: *Universal Serial Bus*. Porta de comunicação padrão de alta velocidade que permite a conexão de periféricos sem ter que se desligar o computador.

Web: (Rede). Nome pela qual a rede mundial de computadores internet ficou conhecida a partir de 1991, devido ao desenvolvimento da interface gráfica.

Wi-fi: *Wireless*: (Sem fio). Sistema de sinal e conexão à internet sem fio.

Wiki: Termo utilizado para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertexto ou o software colaborativo usado para criá-lo.

WWW: World Wide Web. (Rede de alcance mundial). Sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na internet.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE APRESENTAÇÃO E DE LIVRE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS

Prezado(a) Estudante:

Você está sendo convidado a participar de um estudo que visa investigar as relações de ensino e aprendizagem no Curso de Graduação em Letras – Licenciatura Inglês, modalidade à distância, da UFSC entre estudantes, tutores, professores e o AVEA Moodle. O objetivo principal desta pesquisa é observar como se dá o ensino e a aprendizagem da habilidade de produção oral em língua estrangeiras na educação a distância.

A fim de realizar este estudo, precisaremos coletar dados orais através de uma filmagem durante a realização da prova final da disciplina Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III (20102), que será realizada no próximo dia 11 de novembro de 2010, presencialmente em cada um dos polos do curso. Para tanto você deverá 1) autorizar a utilização anônima dos dados coletados e 2) responder um questionário individual em linha com informações pessoais sobre você.

Este estudo não é requisito do seu curso, portanto, participar ou não é de sua livre escolha. Porém, se você decidir ser um de nossos participantes estará nos ajudando a compreender melhor o desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem da habilidade de produção oral em língua estrangeira na educação a distância, especificamente em língua inglesa. Você também poderá utilizar esta participação para validar até 2 horas de ACC, como sujeito de pesquisa.

Se você concordar em participar deste estudo, garantiremos a confidencialidade dos dados a nós fornecidos e nos comprometemos a não revelar sua identidade em nenhum momento. As possíveis publicações não incluirão nenhuma informação que torne possível a sua identificação. Apenas o pesquisador e seu orientador terão acesso ao material. As informações recolhidas durante as sessões serão apagadas em março de 2012, quando este estudo será finalizado.

Este estudo está sendo conduzido pelo estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC Gustavo Lopez Estivalet para a elaboração do projeto de qualificação de mestrado, orientado por Josias Ricardo Hack.

Caso necessite entrar em contato conosco, você pode fazê-lo por e-mail gustavoestivalet@hotmail.com ou pelo telefone 9925-XXXX.

Agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Gustavo Lopez Estivalet

Termo de consentimento e compromisso:

Declaro ter lido as informações que me foram acima prestadas e, ciente delas, expresso aqui minha vontade em participar desta pesquisa. Sendo assim, autorizo para os devidos fins de pesquisa científica a utilização e publicação dos dados fornecidos neste questionário assim como a utilização dos dados registrados nas gravações.

De acordo,

Nome completo

Assinatura

São José, 11 de novembro de 2010.

ANEXO 2 – TERMO DE APRESENTAÇÃO E DE LIVRE CONSENTIMENTO DA EQUIPE PEDAGÓGICA

Prezado(a) Participante:

Você está sendo convidado a participar de um estudo que visa investigar o ensino da habilidade de produção oral em língua estrangeira no Curso de Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, modalidade à distância, da UFSC.

A fim de realizar este estudo, você está sendo solicitado a preencher uma entrevista enviada a você por correio eletrônico pelo pesquisador. Para tanto você deverá 1) autorizar a utilização anônima dos dados coletados e 2) responder às questões da entrevista de forma escrita enviada a você por correio eletrônico e, 3) reenviar a entrevista respondida ao pesquisado por correio eletrônico.

Se você concordar em participar deste estudo, garantiremos a confiabilidade dos dados a nós fornecidos e nos comprometemos a não revelar sua identidade em nenhum momento. As possíveis publicações não incluirão nenhuma informação que torne possível a sua identificação. Apenas o pesquisador e seu orientador terão acesso ao material. Você receberá uma cópia do trabalho final antes da publicação da versão final do mesmo. As informações recolhidas durante as sessões serão apagadas em março de 2012, quando este estudo será finalizado.

Este estudo está sendo conduzido pelo mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC Gustavo Lopez Estivalet, orientado pelo Prof. Dr. deste mesmo programa Josias Ricardo Hack.

Caso necessite entrar em contato conosco, você pode fazê-lo por e-mail gustavoestivalet@hotmail.com ou pelo telefone 9925-XXXX.

Agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,
Gustavo Lopez Estivalet

Termo de consentimento e compromisso:

Declaro ter lido as informações que me foram acima prestadas e, ciente delas, expresso aqui minha vontade em participar desta pesquisa. Sendo assim, autorizo para os devidos fins de pesquisa científica a utilização e publicação dos dados fornecidos nesta entrevista.

De acordo,

Nome completo

Assinatura

Florianópolis, 12 de janeiro de 2012.

ANEXO 3 – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

PARTE A

- 1) Qual é a sua idade?
- 2) Em que cidade você nasceu? Em que cidade você mora?
- 3) Qual é a sua profissão?
- 4) Qual é a sua renda mensal?
- 5) Qual é o seu estado civil?
- 6) Você possui filhos? Quantos?
- 7) Você possui outros cursos de ensino superior? Quais?
- 8) Você dá ou já deu aulas de inglês? Aonde? Quanto tempo?
- 9) Após formado, você pretende trabalhar como professor de inglês? Aonde?

PARTE B

- 10) Quanto anos de estudo formal de inglês você possui?
- 11) Quantas horas por semana você dedica ao estudo do inglês relativos aos conteúdos do curso?
- 12) Quantas horas por semana você dedica ao estudo do inglês não relativos aos conteúdos do curso?
- 13) Você pratica o inglês oralmente fora do ambiente acadêmico? Aonde? Com quem?
- 14) Você pratica a pronúncia e o sotaque em inglês? Como?
- 15) Você deseja falar inglês como um falante nativo? Por quê?
- 16) Você pratica o inglês falando sozinho, lendo textos em voz alta e gravando a sua voz? Quantas horas por semana?

PARTE C

- 17) Com qual frequência você conversa oralmente em inglês com os tutores presenciais e demais estudantes do polo? Em quais situações?
- 18) Com qual frequência você conversa oralmente em inglês com o professor responsável da disciplina e os tutores virtuais da disciplina? Em quais situações? Quais meios você utiliza para isto?
- 19) Você utiliza MSN, Skype, GoogleTalk, Dim-Dim, bate-papo do Facebook, entre outros, para conversas orais em inglês com outras pessoas? Quais meios você utiliza para isto? Com quem você fala?

20) Você considera importante que a sua produção oral em língua inglesa seja policiada e corrigida por uma outra pessoa? Como seria a melhor forma de acompanhamento e correção?

21) Como você estuda, pratica e desenvolve a habilidade de produção oral em inglês utilizando o AVEA Moodle? Quais recursos você utiliza? Como?

22) Quais recursos e atividades você gosta de utilizar no AVEA Moodle para o estudo, prática e desenvolvimento da habilidade de produção oral em inglês?

23) Como o AVEA Moodle poderia ser melhor utilizado para o estudo, prática e desenvolvimento da habilidade de produção oral em inglês?

24) Como você estuda, pratica e desenvolve a habilidade de produção oral em inglês fora do AVEA Moodle, nos mais diversos contextos?

25) Dê a sua opinião sobre o material didático e a metodologia utilizada nas disciplinas de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa.

ANEXO 4 – RESPOSTAS COMPLETAS DOS ALUNOS DO QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL, n=10.⁸⁷

Q/A	ALUNO 1	ALUNO 2
Q01		
Q02		
Q03		
Q04		
Q05		
Q06		
Q07		
Q08		
Q09		
Q10	2	Estudo inglês desde 1988, quando cursei a quinta série.
Q11	3	De seis a oito horas.
Q12	2	Duas ou três horas.
Q13	Não	Ainda não.
Q14	Não	Sim, escutando música e assistindo filmes, principalmente.
Q15	Sim, para comunicação no exterior.	Acho que não necessariamente. Busco conhecer a língua. Se isso acabar resultando em falar como um nativo...
Q16	sim, 2 horas.	Falando sozinho, principalmente.
Q17	Em situações de aula e testes no pólo.	Pelo menos duas vezes por semana, nos encontros no pólo.
Q18	Em avaliações via chat.	Bem, converso pouco, ou quase nada com o professor, e pouco com os tutores virtuais. Normalmente as conversas acontecem durante os chats de avaliação.
Q19	Não.	Sim, utilizo o Skype normalmente com colegas de sala para fazer trabalhos.
Q20	Sim, conversas mais descontraídas, mas	Sim, é importante. Acredito que

⁸⁷ Todas as informações da parte A, ou seja, da questão 1 à questão 9, do questionário individual respondido pelos alunos, referentes aos dados socioeconômicos, foram ocultadas a fim de evitar-se qualquer tipo de identificação dos mesmos.

	com didática mais definida, onde os erros fossem trabalhados.	as tutoras pólo têm uma importância fundamental nesse processo. E, por isso, essa é a melhor maneira para se acompanhar e corrigir. Porém, os feedback das tarefas pedidas pelo tutores virtuais também têm sua importância.
Q21	Recursos que a disciplina oferece, como video, chat, textos.	Principalmente vendo e ouvindo vídeos postados e na gravação de tarefas.
Q22	Videos, testes e slides.	Através de vídeos postados e na realização das tarefas orais.
Q23	Deveríamos ter mais interação com tutores a distancia, os chats sao subutilizados e pouco somos incentivados a utilizar.	Talvez estimulando mais a participação dos alunos e reforçando o contato com os professores e tutores virtuais.
Q24	Procuo ler, ouvir músicas e praticar em sites que dão a pronúncia correta.	Buscando livros em inglês mesmo (leio no momento ""The Road"", de Cormac McCarthy), assistindo filmes e, como sou músico também, acabo estudando e praticando ao estudar as letras e ao cantar mesmo.
Q25	Penso que o material é bom, mas alguns videos ficam fora de contexto. Penso ainda que deveria haver uma maior interação entre equipe da UFSC e alunos, no sentido de propor atividades mais dinâmicas e incentivar o uso regular do chat. Ainda, é importante aproximar o aluno da fala, porque a timidez e o medo de errar são os principais motivos de afastamento da prática.	Gostei bastante da metodologia, embora acho que a carga de trabalho das outras disciplinas talvez tenha atrapalhado um melhor desempenho. O material diático é muito bom, de qualidade e deve ser mantido. Além disso, nossas tutoras pólo devem ganhar vagas no céu pelo seu esforço e dedicação a nós, alunos.
Q/A	ALUNO 3	ALUNO 4
Q01		
Q02		
Q03		
Q04		

Q05		
Q06		
Q07		
Q08		
Q09		
Q10	2	3 anos
Q11	O possível. Normalmente há tantas atividades obrigatórias de outras disciplinas que o estudo do Inglês vai ficando em segundo plano. Me dedico o quanto posso.	6 a 8 horas em média
Q12	Atualmente nenhuma. Trabalho o dia inteiro e não tenho tempo livre. O Curso exige demais devido ao número de atividades exigidas no curto espaço de tempo em que as disciplinas são ministradas. Mas sempre que posso procuro ouvir música ou rádio on line dos EUA.	10 horas em média
Q13	Sempre que encontro alguém disposto. No meu círculo de convivência há poucas pessoas que falam o Inglês.	difícilmente. falta alguém para praticar
Q14	Nas aulas no Polo, ouvindo rádio on line e tentando imitar. Brincando de falar como os americanos que estão aprendendo português. Rs,rs...	sim. havendo o dicionário online
Q15	Sim. Porque ajudaria a conhecer a pronúncia correta e também para poder fazer perguntas e receber feedback.	sim. gosto de fazer as coisas o melhor possível
Q16	Sim. Somente para os exercícios do Curso. Pretendo aproveitar as férias para estudar mais.	sim. 4 ou mais horas
Q17	Duas noites por semana. Das 19:00 as 21:50 trabalhando os assuntos do livro.	sempre que presente no polo
Q18	Somente nos chats obrigatórios. Bem que eu gostaria de aproveitar o conhecimento deles, mas só se eu fizesse as atividades obrigatórias da meia-noite às 6:00h.	sim. nos chats
Q19	Sim. Quando tenho tempo livre. Às vezes falo com pessoas de outros países no VZO chat, no msn ou no skype.	sim. colegas de classe. falamos via Skype

Q20	Sim. Aprecio muito as atividades desenvolvidas no Polo, com as tutoras Polo. Gosto de ser corrigida na hora. Se estou usando a pronúncia ou estrutura frasal errada prefiro que as tutoras apontem o ocorrido e me ajudem a ver a forma correta. Não me importo que isso seja feito em frente aos meus colegas, afinal, estamos no curso para aprender.	sim, acho muito importatne. através de feedbacks no momento da conversação.
Q21	Todos os recursos indicados no ambiente. Também faço uso do tradutor Google e do free dictionary.	no aeva somente o listening e os finalproject que precisamos gravar
Q22	Assisto os vídeos e ouço as gravações de voz. Gosto dos chats com os tutores UFSC, mas não consigo participar de todos devido ao número de atividades exigidas nas outras disciplinas.	costumo fazer todas as atividades extras que são propostas mas a internet é bastante rica neste quesito e podemos encontrar muitas atividades extras de inglês.
Q23	Na minha opinião ele está sendo bem utilizado. Poderia haver um feedback gravado, com a pronúncia correta das palavras que erramos. Tipo as gravações orais do mook test, por exemplo.	não sei dizer muito bem, mas existe ferramentas online como as usadas pela escola de inglês EnglishTown que as aulas são com nativos e você entra em uma espécie de sala online.
Q24	Ouçó rádio em Inglês, on line. Assisto programas de TV em Inglês quando posso. Converso com meus sobrinhos que também estão estudando Inglês. Leio livros em Inglês.	acho que a internet em primeiro lugar, depois temos os filmes as músicas, etc.
Q25	Gosto do material. Vejo que aprendi bastante, no limitado tempo que temos para nos dedicar ao Inglês.	materia didático penso que está bom para os níveis até aqui estudados e os tutores (que são os verdadeiros professores) são bastante dinâmicos e ajudam bastante. Acredito que mais pra frente temos de nos aprofundar mais nas questões gramáticas e estruturais da língua.
Q/A	ALUNO 5	ALUNO 6
Q01		
Q02		
Q03		

Q04		
Q05		
Q06		
Q07		
Q08		
Q09		
Q10	1 ano e meio.	eu estudei uns 4 anos e depois parei para fazer o francês. agora retomei fazendo esta faculdade.
Q11	De 4 a 6hs, já que vale algumas disciplinas do currículo.	3 horas
Q12	De 1 a 2hs.	6 horas.
Q13	Não.	muito pouco, durante as aulas que leciono.
Q14	Não.	ouvindo e repetindo palavras.
Q15	Sim. Gostaria de ser fluente em língua inglesa para dar mais ênfase ao meu currículo e para estar habilitada a novas e melhores oportunidades de trabalho.	Claro
Q16	Sim, de 30min a 1h.	às vezes falando sozinha, mas não tenho o hábito de ficar gravando, excesso para as atividades orais do curso.
Q17	de 1 a 2 vezes por semana nas atividades no polo.	durante as aulas e em alguns momentos quando retornamos juntos de carona.
Q18	Não converso oralmente com o professor. Já com os tutores UFSC converso de 1 vez a cada 2 semanas nas atividades via skype.	apenas nas tarefas e durante as aulas no polo.
Q19	Uso o MSN, o Skype e o GTalk para	não. para mim a internet é um

	conversar com meus colegas de polo e com os tutores polo.	desafio. confesso que comecei a usar mais a internet por causa do curso.
Q20	Sim. Em forma de conversa, sendo a forma correta apresentada pelo tutor numa complementação do que foi dito por mim.	sim, para que eu possa ver meus próprios erros. correção dos textos produzidos acompanhado de feedback, textos orais.
Q21	Não uso o AVEA para a pratica oral... Uso apenas as tividades de listening. Uso o skype, para conversa sincrona, e o audacity para gravação de audio. O AVEA não dispoe de ferramentas eficazes para a prática oral.	eu não utilizo todos os recursos, não que eu não queira mas é pela falta de tempo, as vezes tenho que escolher entre o que é mais importante ou prioridade.
Q22	Os listening. Mas mesmo assim eles estão muito restritos ao livro texto.	Quis
Q23	Ferramenta que permitissem maior tamanho arquivos, um gravador de audio eficaz e de fácil manuseio, ferramente de conversa sincrona no AVEA, etc...	não sei o que dizer
Q24	Skype, audacity, algumas conversas informais com colegas e professor de ingles da escola em que trabalho.	ouvindo filmes com legenda em ingles. ouvindo dialogos, musicas
Q25	O AVEA está muito restrito ao livro: as atividades diárias são iguais, as provas são do livro, as atividades avaliadas são do livro.... Parece que fizeram apenas a transposição do ivro para o ambiente. Neste semestre foram feitos algumas coisas diferentes como os tutores gravaram video e foi posto videos de youtube. No entanto, tudo é o livro!!! Seria interessante disponibilizar coisas que nós não temos acesso ou temos acesso dificultado que para vcs é mais fácil acessar. Seria muito bom apresentar outros materiais, outros sotaques e acentos, algumas explicações orais ao invés de ppt, o feedback das atividades orais poderiam ser dadas via gravação, etc.....	é legal, mas as vezes eu acho demais a quantidade exigida, são muitas farefas mais os chats mais a escrita, juntando com as outras disciplinas acaba sobrecarregando. Para quem trabalha e faz o curso é muito difícil, muitas e muitas vezes eu não sabia o que era um final de semana e me sentia sobrecarregada. Pensava sempre em desistir. Mas eu quero muito esta graduação isto é o que me motiva a continuar.
Q/A	ALUNO 7	ALUNO 8
Q01	■	■

Q02		
Q03		
Q04		
Q05		
Q06		
Q07		
Q08		
Q09		
Q10	Tenho estudado inglês há um ano e meio, mas tive algumas experiências anteriores. Deve totalizar três anos de estudo.	300 hours plus the time I've studied in this course since August 2009.
Q11	Duas aulas por semana de duas horas cada no polo. Procuro todos os dias estar em contato com a língua inglesa, ou através de leituras ou assistindo a filmes e seriados (sem legendas, claro). :)	3 hours
Q12	Como disse, procuro estar todos os dias em contato com a língua inglesa. Não saberia dizer quantas horas, mas imagino que em torno de uma hora por dia.	It depends. I have to read or write something in english everyday.
Q13	Não, ainda não.	Yes. Sometimes I have to speak english with people who work as a partner in the company i am working currently.
Q14	Sim, procuro, no dia a dia, pronunciar as palavras em inglês de forma apropriada. Também gosto de repetir palavras novas ou ficar pronunciando frases que me vem à mente.	Yes. Listening native British speakers.
Q15	Desejo me aproximar o máximo que puder da pronúncia de um nativo.	I talk with them when it is necessary. I think it's a great opportunity to improve my english even more.
Q16	Sim, duas ou três vezes por semana.	Sometime. I've never measured it.
Q17	Duas vezes por semana, nas aulas. Eventualmente trocamos informações em inglês via Skype.	Once a week or when it's necessary.
Q18	Com o professor, nunca. Com os tutores-virtuais, a cada quinzena, nas avaliações	Only when it is necessary or when I have some doubt.

	via Skype.	
Q19	Utilizo o Skype para conversas com colegas do curso, bem como com tutores-virtuais, para avaliação.	Yes. I've used these tools to support my daily life. I usually speak with people who are working in the same projects I am working.
Q20	Acredito que seja importante, sim, um acompanhamento de outra pessoa. O melhor jeito para isso são as aulas no polo.	Yes. I think the professor must to correct me right in the time I am making a mistake.
Q21	Utilizo alguns audios e vídeos do AVEA.	Listening, reading, watching and making the online exercises.
Q22	Utilizando vídeos e áudios.	I like to watch the video lessons, scenes from movies and listen the audio file for exercises as well to use the moodle record.
Q23	Acho que as instruções das atividades na disciplina de Inglês Oral, por exemplo, assim como as 'feedbacks', deviam ser em áudio.	Reducing the evaluated polo activities and increasing the online evaluated activities as skype chats and moodle records.
Q24	Através das aulas de inglês no polo. Fora do polo, procuro sempre praticar o 'listening'. Já o 'speaking' confesso que não pratico fora do polo. Ou pratico bem pouco.	Listening, speaking and reading.
Q25	Na verdade, nesses três semestres, o meu material de apoio foi o livro didático, além de alguns livros de leitura e filmes em inglês. Utilizei bem pouco o Moodle para para esta finalidade. Na grande maioria das vezes, somente para a confecção das atividades. Concordo que seja um material importantíssimo o disponibilizado no AVEA, mas aí esbarramos num fator muito importante para essa modalidade de estudo: o tempo. Na maioria das vezes, com todas as outras disciplinas, que também nos exigem bastante, fica praticamente impossível acompanhar 'à risca' as atividades postadas.	I think it was given too much importance to the presencial activities.
Q/A	ALUNO 9	ALUNO 10

Q01		
Q02		
Q03		
Q04		
Q05		
Q06		
Q07		
Q08		
Q09		
Q10	8 ANOS NO COLÁGIO, 8 ANOS DE ESCOLA PARTICULAR (YAZIGI/ CNA), 1,5 ANO DE EAD-LETRAS INGLES	8 anos ao todo (2 e meio escola particular/ 4 UFSC extracurricular/1 e meio EAD Letras Ingles)
Q11	NO MÁXIMO 2 HORAS (INFELIZMENTE...)	de 8 a 10h
Q12	2 HORAS	Só quando leio livros e ouço música - 2 horas
Q13	ULTIMAMENTE TEM SIDO RARO. COM AMIGOS OU ""IMPORTADOS"" QUE APARECEM POR AÍ DE VEZ EM QUANDO.	Não regularmente, apenas se tento cantar alguma música, mas já pratiquei em empregos anteriores
Q14	NÃO ULTIMAMENTE	Eu tento, gosto de imitar um ingles com forte acento. Mas eu não pratico muito não, deveria me empenhar mais, ouvindo as palavras e tentando repetir corretamente
Q15	DESEJO FALAR INGLES	Não, eu não penso nisso, eu

	FLUENTEMENTE, O QUE NÃO SIGNIFICA QUE DESEJO TEM ""SOTAQUE"" DE FALANTE NATIVO, EMBORA A PRONÚNCIA CORRETA ESTEJA MUITAS VEZES RELACIONADA	penso em conseguir me comunicar
Q16	RARAMENTE. 1 HORA POR SEMANA	Bem pouco
Q17	1 VEZ A CADA 2 SEMANAS, PRINCIPALMENTE ATRAVÉS DOS CHATS (TENHO DIFICULDADE DE CHEGAR ATÉ O POLO PARA AS AULAS PRESENCIAIS EM FUNÇÃO DA DISTANCIA.	Somente nas aulas, exercícios, provas
Q18	1 VEZ A CADA 2 SEMANAS, PRINCIPALMENTE ATRAVÉS DOS CHATS (TENHO DIFICULDADE DE CHEGAR ATÉ O POLO PARA AS AULAS PRESENCIAIS EM FUNÇÃO DA DISTANCIA. NUNCA CONVERSEI COM OS PROFESSORES.	Somente em aulas, exercícios, chats, ou provas
Q19	O SKYPE, PRINCIPALMENTE PARA OS CHATS	Somente nos chats com tutores
Q20	COM CERTEZA! ACHO QUE A FORMA PROPOSTA (VIA CHATS) É INTERESSANTE E ACESSÍVEL. É BOM QUANDO ENVIAMOS OS MOODLE RECORDS E TEMOS RETORNO, O QUE SEMPRE ACONTECE. AS TURMAS PODERIAM SER DIVIDIDAS POR NIVEIS TAMBÉM, AUMENTANDO A QUANTIDADE DE AULAS PRESENCIAIS DE ACORDO COM A NECESSIDADE DAQUELE GRUPO.	Acho que o skype (chats) é um bom meio de conversarmos, e é muito importante a ajuda dos tutores, penso que chats em grupo são bons, mas individuais também.
Q21	ULTIMAMENTE NÃO TENHO ME DEDICADO, MAS A MEDIDA DO POSSÍVEL TENTO SEGUIR O ROTEIRO DE ESTUDOS SUGERIDO PELA DISCIPLINA	Somente para gravar os Final Projects
Q22	CHATS, LISTENINGS, E SITES QUE PRONUNCIAM AS PALAVRAS DESEJADAS.	Gosto dos chats, de gravar os Fianl Projects e de video aulas

Q23	ACHO QUE SERIA BOM SE O CHAT FOSSE USADO TAMBÉM PARA TER AULAS, E NÃO SÓ AVALIAÇÃO OU CONVERSA, ASSIM PODERÍAMOS ESTAR EM CONTATO COM A LÍNGUA MAIS VEZES POR SEMANA, POIS O DESLOCAMENTO NÃO SERIA UM EMPECILHO	Mais video aula, videos com tematica relativa ao capitulo estudado, chats individuais
Q24	FILMES, MÚSICAS E TEXTOS DE INTERESSE	Muito raramente
Q25	ACHO O MATERIAL DIDÁTICO FRACO EM TERMOS DE GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL, E A METODOLOGIA SEGUE O MATERIAL DIDÁTICO. SERIA INTERESSANTE SE DESDE A PRIMEIRA FASE HOUVESSE DIVISÃO DE TURMAS POR NÍVEIS, ASSIM MESMO QUEM JÁ POSSUI UM NIVEL AVANÇADO TERIA A OPORTUNIDADE DE CONTINUAR PRATICANDO E QUEM TEM NIVEL MUITO INFERIOR PODERIA EXERCITAR MAIS OS PONTOS QUE TEM CARENCIA	Está melhorando a cda semestre

ANEXO 5 – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO

A fim de obter-se dados qualitativos em relação ao ensino da habilidade de produção oral em inglês como língua estrangeira no curso de Letras – Inglês, modalidade a distância, da UFSC, a partir da perspectiva da equipe pedagógica, serão realizadas uma série de entrevistas semiestruturadas com os membros desta, que passarão a ser chamadas também de entrevistas episódicas, pois as entrevistas realizadas pressupõem o relato das experiências individuais dos entrevistados (FLICK, 2008).

Sendo assim, os principais objetivos das entrevistas com os membros da equipe pedagógica de ensino das disciplinas de Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa I, II, III e IV são:

- a) identificar em que teorias e metodologias a equipe pedagógica se baseou para o planejamento de suas disciplinas;
- b) quais os resultados esperados a partir deste planejamento;
- c) como esta estratégia foi colocada em prática através do desenvolvimento de recursos e atividades no AVEA e;
- d) quais foram os resultados reais encontrados pela equipe em relação às suas expectativas após o término das disciplinas.

ENTREVISTA

- Você está sendo convidado a participar de uma entrevista para o levantamento de dados sobre o ensino da habilidade de produção oral em ILE na EAD.
- A partir das perguntas abaixo, forneça as definições que você achar pertinentes e tente exemplificar suas respostas a partir de suas experiências e exemplos.
- Contraponha o pensamento do senso comum em relação às suas perspectivas e observações particulares.
- Sinta-se a vontade para falar sobre as suas experiências, expectativas, conquistas e frustrações.

PERGUNTAS

- 1) Quais as teorias de aquisição de LE, principalmente em relação à habilidade de produção oral de ILE, abordadas pela equipe pedagógica?
- 2) Quais as metodologias de ensino e aprendizagem de ILE, a partir da perspectiva didática e pedagógica, utilizadas pela equipe pedagógica?
- 3) Quais os objetivos específicos didáticos e pedagógicos na utilização de cada recurso e/ou atividade no AVEA Moodle?
- 4) Qual foi a dinâmica de concepção e elaboração (didática e pedagógica) dos recursos e das atividades produzidos e utilizados no AVEA Moodle?
- 5) Quais foram as responsabilidades desempenhadas por cada um dos membros da equipe pedagógica (professor, DI, tutor presencial e tutor virtual) na concepção e elaboração dos materiais didáticos, recursos e atividades do AVEA Moodle?
- 6) Quais resultados esta dinâmica de concepção e elaboração dos recursos e das atividades no AVEA podem ter acarretado nos objetivos específicos dos mesmos?
- 7) Quais foram os resultados encontrados ao término das disciplinas, a partir das expectativas existentes em relação aos objetivos propostos no início das mesmas?
- 8) Quais as dificuldades encontradas no AVEA Moodle para o ensino, desenvolvimento e prática da habilidade de produção oral em ILE na EAD?
- 9) Como a EAD de uma forma geral e o AVEA Moodle poderiam ser melhorados e/ou modificados para a otimização do ensino da habilidade de produção oral em LE?

ANEXO 6 – RESPOSTAS COMPLETAS DA EQUIPE PEDAGÓGICA DA ENTREVISTA, n=4.

PROFESSOR

1) Quais as teorias de aquisição de LE, principalmente em relação à habilidade de produção oral de ILE, abordadas pela equipe pedagógica?

No meu ponto de vista, a teoria que mais influencia meu modo de ensinar é aquela que leva em consideração a relação entre três aspectos essenciais para a aquisição de uma L2: o insumo, a interação e a produção (ver, por exemplo, Gass & Mackey, 2007).

2) Quais as metodologias de ensino e aprendizagem de ILE, a partir da perspectiva didática e pedagógica, utilizadas pela equipe pedagógica

Teoricamente, os membros da equipe se apóiam na abordagem comunicativa para o ensino de línguas. Na verdade, o material pedagógico adotado foi selecionado previamente pelos coordenadores do curso. Esse material está fundamentado na abordagem comunicativa e o utilizamos como guia para organizar as atividades no AVEA.

3) Quais os objetivos específicos didáticos e pedagógicos na utilização de cada recurso e/ou atividade no AVEA Moodle?

Buscamos usar o AVEA para orientar os alunos sobre a sequência das atividades de estudo e fornecer materiais complementares, além de oportunidades de interação entre eles e com os tutores a distância. A utilização de recursos foi mudando ao longo dos semestres, levando em consideração o grau de utilização dos alunos, a praticidade de uso por parte dos alunos e dos tutores, bem como avaliações dos recursos por parte dos alunos e da equipe pedagógica. Na nossa disciplina, os recursos mais utilizados e seus objetivos são listados abaixo:

Recursos	Objetivos
Fóruns	Manter os alunos informados sobre o andamento da disciplina; Permitir o agendamento de horários para atendimento com os tutores; Permitir a interação entre alunos e equipe pedagógica;
MSN e Skype	Interação, avaliada ou não, entre alunos e tutores UFSC; Desenvolvimento da habilidade de compreensão e produção oral em sessões de bate-papo; Prova oral para os alunos que ficam em recuperação; Prova de dispensa para os alunos que já têm proficiência em

	inglês; Apoio pedagógico aos alunos, oferecido semanalmente, como atividade opcional, pelos tutores UFSC
Vídeo-aulas (feitas pela equipe ou disponíveis na internet)	Complementar informações sobre tópicos abordados na disciplina; Possibilitar uma maior aproximação entre a equipe pedagógica e os alunos; Mostrar o dia-a-dia de outros alunos do curso presencial no campus de Florianópolis; Desenvolver a compreensão oral Expor o aluno a diferentes sotaques
Tarefas de gravação de áudio	Desenvolvimento da habilidade de produção oral; Avaliação do desempenho oral dos alunos; Flexibilização de atividades para os alunos que dispõem de pouco tempo
Podcasts e vídeos	Desenvolvimento da habilidade de compreensão e produção oral; Ampliação de vocabulário e de conhecimentos gerais com falantes de diferentes variedades da língua inglesa
Postagem de vídeos no YouTube	(nos últimos semestres) Desenvolvimento da habilidade de produção oral e fluência; Desenvolvimento da habilidade de expor conteúdos teóricos em inglês; Avaliação da habilidade oral e da compreensão dos conteúdos teóricos do PCC; Compartilhamento de conhecimentos entre os alunos

4) Qual foi a dinâmica de concepção e elaboração (didática e pedagógica) dos recursos e das atividades produzidos e utilizados no AVEA Moodle?

Essa pergunta não está clara. Acho que já a respondi, de certa forma, na questão 3.

5) Quais foram as responsabilidades desempenhadas por cada um dos membros da equipe pedagógica (professor, tutor virtual, tutor presencial e DI) na concepção e elaboração dos materiais didáticos, recursos e atividades do AVEA Moodle?

De posse do programa da disciplina, o primeiro passo é pensar no cronograma. No caso das disciplinas que leciono, o material didático base já foi selecionado pela coordenação, de modo que preciso pensar em como apresentar os conteúdos do livro, que tipo de atividade adicional pode ser utilizada e como fazer as avaliações ao longo do semestre e a avaliação presencial obrigatória. Enquanto elaboro o cronograma, em constante comunicação com a secretaria (que agenda as atividades nos pólos), solicito aos tutores UFSC que selecionem

atividades e recurso disponíveis online para podemos montar as unidades a serem apresentadas no Moodle. Os tutores enviam as sugestões para cada unidade e, de posse dessas informações, seleciono os recursos e atividades que considero mais adequadas para o tópico sendo lecionado e para o nível de proficiência dos alunos. O próximo passo é preparar um arquivo .doc com toda a sequência de atividades (do livro-texto e atividades adicionais; atividades avaliadas) que serão disponibilizadas para os alunos no Moodle. Envio esse arquivo .doc para a DI, acompanhado de outros arquivos que contenham materiais necessários para cada unidade de estudo (arquivos de áudio, leituras, chaves de resposta, transcrições de áudio, etc.). A DI posta as atividades no ambiente e, então peço aos tutores UFSC que me auxiliem revisando e conferindo se as atividades estão claras e se todos os links e recursos estão funcionando corretamente. Também peço aos tutores que abram os fóruns de interação com os alunos. Ainda no início do semestre faço, junto com os tutores UFSC, o planejamento de atividades para a videoconferência, a videoaula e as aulas presenciais. As videoaulas também são planejadas e gravadas com o auxílio dos tutores UFSC e da equipe de vídeo. Os tutores pólo são consultados principalmente para discutir questões relacionadas aos alunos, mas também participam das avaliações, aplicando o teste presencial e uma ou mais avaliações parciais feitas ao longo do semestre, e organizando grupos de estudo nos pólos. Os tutores UFSC têm a responsabilidade de interagir semanalmente com os alunos via Skype, responder dúvidas postadas nos fóruns ou enviadas por email, e corrigir as atividades de avaliação parcial feitas ao longo do semestre. A professora interage com os alunos principalmente nos fóruns tira-dúvidas e via email, respondendo questões que os tutores não sabem como responder.

6) Quais resultados esta dinâmica de concepção e elaboração dos recursos e das atividades no AVEA podem ter acarretado nos objetivos específicos dos mesmos?

Acredito que tenham funcionado bem, de maneira geral. Dependendo da equipe de tutores, pode haver um maior ou menor empenho dos mesmos no auxílio na preparação das atividades, mas isso muda sempre que muda a equipe de tutoria. Quando um tutor não se envolve efetivamente nas atividade, o resultado é que ele começa a apresentar dificuldades para acompanhar, orientar e avaliar os alunos. A consequência mais recorrente é uma enxurrada de mensagens de email ou nos fóruns, com os alunos reclamando da ausência do tutor. Uma outra consequência é que esse tutor é pouco procurado pelos alunos no momento de agendar as sessões de bate-papo ou de esclarecer dúvidas. Em resumo, as possibilidades de interação entre os tutores e os alunos ficam prejudicadas.

7) Quais foram os resultados encontrados ao término das disciplinas, a partir das expectativas existentes em relação aos objetivos propostos no início das mesmas?

Essa questão é muito difícil de responder. O fato de estarmos distantes dos alunos torna difícil avaliar em que medida os objetivos são atingidos de maneira satisfatória. No entanto, o índice de aprovação nas disciplinas sempre foi bastante alto, o que nos faz acreditar que as habilidades lingüísticas dos alunos estão evoluindo ao longo dos semestres, visto que eles conseguem realizar as várias tarefas propostas para avaliação. Há, no entanto, um objetivo geral dos cursos a distância que é muito difícil de atingir – o desenvolvimento da autonomia do aluno. Ao longo dos semestres recebemos muitas mensagens reclamando do excesso de atividades, e questionando a necessidade de ir aos pólos para interagir com os colegas e com os tutores pólos. Aos poucos, fomos diminuindo o número de atividades presenciais e, aprendemos que os alunos só faziam, efetivamente, as atividades avaliadas, especialmente as provas.

8) Quais as dificuldades encontradas no AVEA Moodle para o ensino, desenvolvimento e prática da habilidade de produção oral em ILE?

São muitas. Inicialmente tivemos muito problemas (e ainda temos às vezes), nas atividades que envolviam a gravação de áudio ou o envio de arquivos de áudio. Por um lado, os alunos tinham dificuldades de usar os recursos; por outro, o sistema alternativo de gravação (NanoGong), de vez em quando enlouquece e enlouquece a equipe pedagógica com o volume de reclamações dos alunos. Logo de início também vimos que as ferramentas de bate-papo do Moodle eram inviáveis, uma vez que não permitem a interação oral e funcionam mal até mesmo para a troca de mensagens escritas. Uma outra dificuldade é o upload de vídeos, que muitas vezes precisam ser cortados em várias partes. Por causa da limitação de espaço do Moodle, não podemos postar as apresentações em vídeo feitas pelos alunos, que tiveram que ser armazenadas em uma conta do YouTube que criamos para a disciplina.

9) Como a EAD de uma forma geral e o AVEA Moodle poderiam ser melhorados e/ou modificados para a otimização do ensino da habilidade de produção oral em LE?

Acredito que o AVEA do Moodle precisa ser otimizado, de modo a possibilitar a interação oral. É preciso ter um recurso de gravação de áudio que não pare de funcionar de vez em quando. É preciso ter um sistema de bate-papo semelhante ao Skype, para que os alunos e a equipe pedagógica possam se ver e conversar. Precisamos ter mais espaço para a armazenagem de vídeos. Também precisamos de um sistema para videoconferência que funcione bem, sem eco e sem interrupções. Até hoje, não consegui fazer uma videoconferência em que todos os pólos estivessem conectados. Além disso, o tipo de microfone utilizado no laboratório de VC é horrível, pois o professor precisa lembrar de ligar e desligar o microfone para poder ouvir os pólos e ser ouvido.

DESENHISTA INSTRUCIONAL

1) Quais as teorias de aquisição de LE, principalmente em relação à habilidade de produção oral de ILE, abordadas pela equipe pedagógica?

Acredito que o sócio-interacionismo tenha sido a teoria utilizado pela equipe, com enfoque comunicativo.

2) Quais as metodologias de ensino e aprendizagem de ILE, a partir da perspectiva didática e pedagógica, utilizadas pela equipe pedagógica?

Como o enfoque é comunicativo, a disciplina contou com a abordagem baseada em tarefas, cujo o ensino consiste em tarefas nas quais o foco está no significado e o resultado final é comunicativo. As tarefas diversificadas possibilitaram aos alunos a oportunidade de praticar as habilidades de compreensão e produção oral em Língua Inglesa.

3) Quais os objetivos específicos didáticos e pedagógicos na utilização de cada recurso e/ou atividade no AVEA Moodle?

O objetivo maior da disciplina é desenvolver através da prática as habilidades de produção (fala - *speaking*) e compreensão (escuta - *listening*) em Língua Inglesa. Para tal, além das atividades de áudio propostas pelo livro, atividades foram desenvolvidas pela equipe utilizando vídeos e outros recursos, como os chats realizados via Skype entre os tutores UFSC e os alunos do EaD.

4) Qual foi a dinâmica de concepção e elaboração (didática e pedagógica) dos recursos e das atividades produzidos e utilizados no AVEA Moodle?

A dinâmica de trabalho entre mim e a professora Rosane é um pouco diferenciada das demais. Como a professora já possui maior autonomia e sabe o que podemos realizar com o Moodle, ela me entrega um roteiro com os tópicos de cada unidade e quais atividades compõem cada um deles.

5) Quais foram as responsabilidades desempenhadas por cada um dos membros da equipe pedagógica (professor, tutor virtual, tutor presencial e DI) na concepção e elaboração dos materiais didáticos, recursos e atividades do AVEA Moodle?

No meu caso - DI - fiquei responsável pelo layout, pela organização e montagem das atividades no ambiente virtual de forma que as ferramentas escolhidas fossem apropriadas para cada tipo de atividade - ex.: um quiz para um atividade de listening.

6) Quais resultados esta dinâmica de concepção e elaboração dos recursos e

das atividades no AVEA podem ter acarretado nos objetivos específicos dos mesmos?

O cumprimento do que foi planejado pela equipe no Plano de Ensino é fundamental para o sucesso da disciplina. As unidades sempre são entregues com antecedência e estão à disposição dos alunos no prazo certo, o que, na minha opinião, é algo motivador.

7) Quais foram os resultados encontrados ao término das disciplinas, a partir das expectativas existentes em relação aos objetivos propostos no início das mesmas?

Acredito que os resultados finais tenham sido alcançados de forma satisfatória.

8) Quais as dificuldades encontradas no AVEA Moodle para o ensino, desenvolvimento e prática da habilidade de produção oral em ILE?

Ao longo do curso, tivemos o desenvolvimento de uma ferramenta chamada NanoGong para a gravação de voz. Comemoramos o fato da criação de tal ferramenta, mas tivemos problemas com a mesma em alguns momentos, tendo que disponibilizar aos alunos duas opções de envio de suas gravações. O chat também é ineficiente. No momento utilizamos o Skype para suprir tal necessidade.

9) Como a EAD de uma forma geral e o AVEA Moodle poderiam ser melhorados e/ou modificados para a otimização do ensino da habilidade de produção oral em LE?

Sinto que os alunos apreciam bastante o ensino da habilidade de produção oral em LE, mas sentem a necessidade de praticar a língua em mais momentos. O chat do Moodle poderia ser melhor desenvolvido, permitindo realizar interação através de voz ou vídeo. A experiência que temos com o Skype na disciplina é positiva, mas acredito que podemos potencializar essa utilização. Os chats via Skype com os tutores poderiam acontecer em outros momentos, não somente na avaliação.

TUTOR PRESENCIAL

1) Quais as teorias de aquisição de LE, principalmente em relação à habilidade de produção oral de ILE, abordadas pela equipe pedagógica?

A teoria do Vigostsky que se baseia na comunicação. O desenvolvimento de produção oral de ILE é construído a partir da interação entre os alunos. A aprendizagem ocorre numa troca comunicativa. Nos encontros presenciais os

alunos colocam em prática o que foi aprendido e o tutor presencial atua como um recurso, um organizador de recursos, um motivador para comunicação.

2) Quais as metodologias de ensino e aprendizagem de ILE, a partir da perspectiva didática e pedagógica, utilizadas pela equipe pedagógica?

Abordagem comunicativa: A aprendizagem é centrada nos alunos. Há participação ativa deles nas aulas. Atividades comunicativas como jogos comunicativos, diálogos, debates em grupos pequenos, apresentações orais. As situações são voltadas a realidade dando oportunidade aos alunos opinarem, se expressarem.

3) Quais os objetivos específicos didáticos e pedagógicos na utilização de cada recurso e/ou atividade no AVEA Moodle?

Recursos utilizados são Livro Interchange, atividades propostos pelo professor e tutores no Moodle, recursos do Internet (artigos, vídeos), CD com áudio. A maioria das atividade são voltadas na aprendizagem do aluno. Por exemplo, o Livro propõe os tópicos para discussão, atividades no Moodle dão oportunidade de exercitar, recursos da Internet utilizados nos encontros presenciais pelos tutores são complementares para praticar; CD com áudio - ter contato com a língua estrangeira, praticar a pronúncia.

4) Qual foi a dinâmica de concepção e elaboração (didática e pedagógica) dos recursos e das atividades produzidos e utilizados no AVEA Moodle?

A dinâmica parte a partir da apresentação do tópico com atividade Warm-up (um artigo), discussão (opinião dos alunos), nesta discussão está introduzida gramática, uso de atividade de audição (diálogos) para ver o uso de gramática em prática. Os alunos "descobrem" as regras gramaticais. Atividade de gramaticais são utilizados para exercitar. Afinal, este uso é praticado nos diálogos, acontece também a troca entre alunos.

5) Quais foram as responsabilidades desempenhadas por cada um dos membros da equipe pedagógica (professor, tutor virtual, tutor presencial e DI) na concepção e elaboração dos materiais didáticos, recursos e atividades do AVEA Moodle?

Professor - elaborar plano de ensino para semestre com atividades Tutor virtual - elaborar atividades para cada unidade, acompanhar a aprendizagem dos alunos através das atividades, ter contato com alunos através do Moodle, avaliá-los. Tutor presencial - praticar atividades propostas pelo tutor virtual, propor atividades complementares para praticar habilidade oral, facilitar o processo de comunicação na sala de aula, avaliar o desempenho dos alunos. DI -

desenvolver as atividades utilizando recursos digitais para melhor a apresentação das atividades.

6) Quais resultados esta dinâmica de concepção e elaboração dos recursos e das atividades no AVEA podem ter acarretado nos objetivos específicos dos mesmos?

O objetivo principal das atividades propostas é competência comunicativa. O resultado desta dinâmica é que alunos aprendem através de usar a língua para se comunicar. As atividades são voltadas a comunicação autêntica e significativa.

7) Quais foram os resultados encontrados ao término das disciplinas, a partir das expectativas existentes em relação aos objetivos propostos no início das mesmas?

Os resultados no término da disciplina mostraram que aprendizagem das habilidades orais não ocorre sem a prática. Os alunos que participaram dos encontros presenciais apresentaram um melhor desempenho. As expectativas e objetivos propostos no início do semestre foram atendidas.

8) Quais as dificuldades encontradas no AVEA Moodle para o ensino, desenvolvimento e prática da habilidade de produção oral em ILE?

Durante o último semestre não foi constatada nenhuma dificuldade no AVEA Moodle. As atividades do Moodle contribuem para aprendizagem dos alunos. Os alunos já estão acostumados com a dinâmica do Moodle e conseguem aproveitar todos recursos.

9) Como a EAD de uma forma geral e o AVEA Moodle poderiam ser melhorados e/ou modificados para a otimização do ensino da habilidade de produção oral em LE?

De forma geral creio que EAD poderia propor mais atividades/palestras presenciais em língua inglesa, mais contato presencial com professor/tutor da disciplina. Pelo menos eu notei que a quantidade das atividades diminuiu neste semestre. Sobre AVEA Moodle foram utilizados mais atividades/recurso interativos que inclusive foi comentado pelos alunos com um ponto positivo.

TUTOR VIRTUAL

1) Quais as teorias de aquisição de LE, principalmente em relação à habilidade de produção oral de ILE, abordadas pela equipe pedagógica?

Como tutor UFSC, não discutimos com a Professora diretamente sobre quais teorias de aquisição adotariíamos, mas na prática pude notar que Vygotsky e sua

teoria baseada em interação faz parte de nossa atividade. A interação acontecia em diferentes momentos, aluno-tutor ufsc, aluno-tutor pólo e aluno-aluno.

2) Quais as metodologias de ensino e aprendizagem de ILE, a partir da perspectiva didática e pedagógica, utilizadas pela equipe pedagógica?

A metodologia era comunicativa, através das diferentes interações citadas na pergunta anterior.

3) Quais os objetivos específicos didáticos e pedagógicos na utilização de cada recurso e/ou atividade no AVEA Moodle?

Usamos 2 recursos constantemente durante a disciplina, o NanoGong (gravações) e Chat via Skype. Em relação ao primeiro, como os alunos têm oportunidade de programar, corrigir e regravar o discurso, a atividade acaba sendo mais interessante do aspecto gramatical, focando em exatidão, não em fluência. O Chat via Skype, apesar de não acontecer no AVEA, é importante ser citado por ele ter sido adotado como uma alternativa ao Chat disponível no AVEA. Sentimos essa necessidade já que chats via Skype nos dão a possibilidade de contrastar com as gravações no sentido de que temos discurso não-planejado, em que os alunos acabam focando em fluência. Em relação a recursos/atividades esporádicas, posso citar:

- 1 - o uso de vídeos, que são usados para apresentar uma explicação gramatical extra, introduzir um assunto ou servir de input para alguma atividade. Também é importante comentar sobre os vídeos produzidos pela equipe da disciplina, que tem os mesmos objetivos citados, além de servir de facilitador em relação a questão emocional e de relacionamento entre professor-alunos e tutores-alunos.
- 2 - O recurso Quiz também é utilizado, geralmente seu uso é feito como revisão de algum conteúdo.

4) Qual foi a dinâmica de concepção e elaboração (didática e pedagógica) dos recursos e das atividades produzidos e utilizados no AVEA Moodle?

A produção das atividades era quase exclusiva da professora, os tutores ufsc se envolviam no sentido de sempre enviar sugestões de materiais (vídeos, links, etc) que pudessem ser interessantes para a atividade em desenvolvimento.

5) Quais foram as responsabilidades desempenhadas por cada um dos membros da equipe pedagógica (professor, tutor virtual, tutor presencial e DI) na concepção e elaboração dos materiais didáticos, recursos e atividades do AVEA Moodle?

A elaboração das atividades usadas no AVEA fica na responsabilidade da Professora, os tutores pólo a auxiliam com a sugestão de materiais e também com a execução e correção dessas atividades. Os tutores pólo não participam da

elaboração das atividades do AVEA. A DI participa no sentido de disponibilizar esse conteúdo online e organiza-lo.

6) Quais resultados esta dinâmica de concepção e elaboração dos recursos e das atividades no AVEA podem ter acarretado nos objetivos específicos dos mesmos?

Como era sempre a mesma pessoa que desenvolvia as atividades (professora), temos como resultado uma linha constante de trabalho, apesar das sugestões dadas pelos 3 diferentes tutores.

7) Quais foram os resultados encontrados ao término das disciplinas, a partir das expectativas existentes em relação aos objetivos propostos no início das mesmas?

Os resultados parecem bons, sabemos que é difícil medir aprendizagem (afinal de contas os alunos podem ter desenvolvido a habilidade oral de outras maneiras, que não na nossa disciplina), mas podemos ver evolução constante durante os semestres na grande maioria dos alunos.

8) Quais as dificuldades encontradas no AVEA Moodle para o ensino, desenvolvimento e prática da habilidade de produção oral em ILE?

A maior dificuldade pedagógica eu considero ser a falta de uma opção de chat por voz, que é diferente de tudo que temos no AVEA e se mostrou importantíssimo para o desenvolvimento da habilidade oral. Além disso, o que mais dificulta o trabalho é a inconstância do AVEA, que por diversas vezes não funciona como deveria (por exemplo, dificuldades para postar arquivos e lentidão).

9) Como a EAD de uma forma geral e o AVEA Moodle poderiam ser melhorados e/ou modificados para a otimização do ensino da habilidade de produção oral em LE?

Acredito que o 1o passo seria se certificar de que tudo funciona como deveria (como citado na questão anterior), é bastante complicado para uma equipe que cria uma atividade, se programa em termos de datas, os alunos as desenvolvem e não conseguem enviá-las ou acessá-las adequadamente. O 2o passo seria ouvir os professores, tutores e todos envolvidos nos cursos e discutir que tipos de recursos e modificações gerais deveriam ser feitas. Na minha opinião, precisamos de um recurso de chat mais desenvolvidos do que o que temos agora, é de extrema importância poder atender os alunos em tempo real e ter a opção de fazê-lo por voz e/ou vídeo seria muito mais eficaz e interessante tanto pedagogicamente como em termos de relacionamento com os alunos.

ANEXO 7 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA^{88, 89}.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

Compreensão e produção oral em Língua Inglesa I – LLE 9315

Carga horária: 72h/a

Período: de 24 de agosto a 19 de dezembro de 2009

Professor: [REDACTED]

Tutores a distância: [REDACTED]

EMENTA

Introdução à compreensão e produção oral em Língua Inglesa através da exposição do aluno a diversos gêneros textuais/discursivos em situações familiares e habituais.

OBJETIVO GERAL

Habilitar o aluno na compreensão e expressão oral em diversos contextos discursivos, bem como a prática de pronúncia, escuta e interação com Língua Inglesa em nível iniciante.

CONTEÚDOS

1. Functions:

- Introducing yourself; introducing someone; checking information; asking about someone; exchanging personal information;
- Describing work and school; asking for and giving opinions; talking about daily schedules;

⁸⁸ As informações dos cabeçalhos dos planos de ensino das disciplinas de CPOLI I, II, III e IV foram ocultadas a fim de evitar-se qualquer tipo de identificação dos membros da equipe pedagógica.

⁸⁹ Disponível em linha através do sítio:
<http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=13159>.

- Talking about prices; talking about preferences; making comparisons; buying and selling things;
- Talking about likes and dislikes; making invitations and excuses;
- Talking about families and family members; exchanging information about the present;
- Asking about and describing routines and exercise; talking about frequency; talking about abilities;
- Talking about past events; giving opinions about past experiences; talking about vacations;
- Asking about and describing locations of places; asking about and describing neighborhoods; asking about quantities;

2. Pronunciation:

Intonation of clarification questions; unstressed words; linked sounds; question intonation; blending with does; sentence stress; reduced forms of did you; reduced forms of there is and there are; contrastive stress; pronunciation of have; pronunciation of can't and shouldn't; reduced form of to; stress in responses; information in questions of choice; reduced forms of could you and would you; reduced form of to.

METODOLOGIA

A disciplina de Compreensão Oral em Língua Inglesa I objetiva basicamente habilitar o estudante a uma prática efetiva da oralidade da língua em questão. Com base nisso, além da utilização do Student's book e Workbook impressos (atividades no workbook a serem definidas com os tutores pólo), as atividades propostas serão divididas da seguinte maneira):

- a) Visitas periódicas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- b) Atividades a serem realizadas dentro e fora do ambiente virtual (atividades de pesquisa em sites);
- c) Um encontro presencial com a professora da disciplina;
- d) Encontros presenciais obrigatórios com os tutores com os tutores pólo;
- e) Participação em chats e fóruns, além do trabalho de orientação on-line dos tutores;
- f) Uma vídeo-aula por unidade;
- g) Duas aulas por videoconferências;

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES	
Período: 26/08-05/09 Entrega das atividades obrigatórias: 11/09 Retorno: 18/09	<u>Unit 1 “Please call me Beth”</u> Interchange 1A pages 2-7 <u>AVEA</u> Atividades Obrigatórias: Activities 1, 2, 3 and 4 Speaking Introducing yourself; introducing someone; checking information; asking about someone; exchanging personal information; Listening Listening for names and countries
Período: 08/09 – 19/09 Entrega das atividades obrigatórias: 19/09 Retorno/avaliação: 26/09	<u>Unit 2 “How do you spend your day?”</u> Interchange 1A pages 08-11 <u>AVEA</u> Atividades Obrigatórias: Speaking Recording + 1 activity from the student’s book Complementares: 2 activities from the student’s book Speaking Talking about prices; talking about preferences; making comparisons; buying and selling things; Listening/Pronunciation Listening to descriptions of jobs and daily schedules; Syllable stress
Período: 21/09 – 03/10 Entrega das atividades obrigatórias: 03/10 Retorno/avaliação: 10/10	<u>Unit 3 “How much is it?”</u> Interchange 1A pages 16-21 <u>AVEA</u> Atividades Obrigatórias: Listening(extra activity) + 1 activity from the student’s book Complementares: 2 activities from the student’s book Speaking Talking about prices; talking about preferences; making comparisons; buying and selling things;

	<p>Listening/Pronunciation Listening to people shopping, listening for items, prices, and opinions; sentence stress</p>
<p>Período: 05/10 – 17/10</p> <p>Entrega das atividades obrigatórias: 24/10</p> <p>Retorno/avaliação: 31/10</p>	<p><u>Unit 4 “Do you like rap?”</u> Interchange 1A pages 22-27</p> <p><u>AVEA</u> Atividades Obrigatórias: Speaking recording + 1 activity from the book Complementares: 1 activity from the student’s book + extra activity</p> <p>Speaking Talking about likes and dislikes; making invitations and excuses;</p> <p>Listening/Pronunciation Identifying musical styles, listening for likes and dislikes; Intonation in questions <i>Self-study:</i> Listening to people making invitations</p>
<p>Período: 19/10 - 31/10</p> <p>Entrega das atividades obrigatórias: 24/10</p> <p>Retorno/avaliação: 31/10</p>	<p><u>Unit 5 “Tell me about your family”</u> Interchange 1A pages 30-35</p> <p><u>AVEA</u> Atividades Obrigatórias: Speaking activity + 1 conversation recorded Complementares: 2 activities from the student’s book</p> <p>Speaking Talking about families and family members; exchanging information about the present;</p> <p>Listening/Pronunciation Listening for family relationships; Intonation in statements; <i>Self-study:</i> Listening to an interview with a new student</p>

<p>Período: 02/11- 14/11</p> <p>Entrega das atividades obrigatórias: 07/11</p> <p>Retorno/avaliação: 14/11</p>	<p><u>Unit 6 “How often do you exercise?”</u> Interchange 1A pages 36-41</p> <p><u>AVEA</u> Atividades Obrigatórias: Discussion on a topic + 1 activity from the student’s book Complementares: 1 activity from the student’s book</p> <p>Speaking Asking about and describing routines and exercise; talking about frequency; talking about abilities;</p> <p>Listening/Pronunciation Listening for family relationships; Intonation with direct address; <i>Self-study:</i> Listening to a quiz about health and fitness</p>
<p>Período: 16/11- 28/11</p> <p>Entrega das atividades obrigatórias: 21/11</p> <p>Retorno/avaliação: 28/11</p>	<p><u>Unit 7 “We had a great time”</u> Interchange 1A pages 44-49</p> <p><u>AVEA</u> Atividades Obrigatórias: Speaking recording + 1 activity from the student’s book Complementares: 2 activities from the book</p> <p>Speaking Talking about past events; giving opinions about past experiences; talking about vacations;</p> <p>Listening/Pronunciation Listening to people talking about free-time activities; listening to descriptions of sports participation; <i>Self-study:</i> Listening to a police officer interviewing a possible thief</p>

<p>Período: 30/11 – 12/12</p> <p>Entrega das atividades obrigatórias: 05/12</p> <p>Retorno/avaliação: 12/12</p>	<p>Unit 8 “What’s your neighborhood like?” Interchange 1A pages 50-55</p> <p><u>AVEA</u> Atividades Obrigatórias: Final project Complementares: 1 activity from the book +1 extra activity</p> <p>Speaking Asking about and describing locations of places; asking about and describing neighborhoods; asking about quantities;</p> <p>Listening /Pronunciation Listening for locations and descriptions of places Self-study: Listening for locations in a neighborhood</p>
<p>PROVA PRESENCIAL</p>	<p>Será agendada com os tutores em data a definir</p>

VIDEOCONFERÊNCIAS COM O PROFESSOR DA DISCIPLINA.

Local: pólo

Data: 18/09 (sujeita a alteração) e 13/11*

*sujeitas a alterações

Horário: 19hs.

Tema: Speaking and Interaction in English

Conteúdo: Units from Interchange 1A

Avaliação: Cabe ao tutor presencial avaliar a participação dos alunos.

Carga horária presencial da atividade: 2 horas (1 para a videoconferência e 1 para o encontro que a antecede, que deve ser feito às 17h – intervalo de 30min entre o encontro do grupo e a vídeo.)

PROVA PRESENCIAL

Local: pólo

Data: a definir.

Avaliação: Conteúdos trabalhados ao longo da disciplina.

Carga horária presencial da atividade: 2 horas

AULAS PRESENCIAIS

28/08 (sexta) Araranguá 19-22hs

01/09 (terça) Itajaí 19-22hs

17/09 (terça) São José 19-22hs
 11/09 (sexta) Chapecó 19-22hs
 12/09 (sábado) Concórdia 9-12hs

CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO

ATIVIDADE	CRITÉRIOS	RESPONSÁVEL
Videoconferências (presencial) 5%	Participação no encontro presencial no pólo e interação com os colegas	Tutor presencial
Speaking Recordings activities, oral activities and Final project 40%	Pontualidade, realização das atividades conforme critérios especificados no AVEA e pelos tutores e ao menos uma contribuição no Fórum de discussão.	Tutores à distância e tutores presencial
Encontros presenciais 5%	Participação e interação com os colegas	Tutor presencial e professora
Prova Presencial 50%	Conteúdo	Tutores à distância e professora

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Richards, J.C. et al. (2005). Interchange Third Edition 1 A: English for international communication I - Student's book and workbook. Cambridge: Cambridge University Press.

Murphy, R. (1992). Basic Grammar in use. Cambridge: Cambridge University Press.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Interchange I: Class CD Audio and Lab-Guide.

Interchange I: Video Tape and Video-Guide.

ANEXO 8 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA II⁹⁰.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

PLANO DE ENSINO

Disciplina: LLE9325 - Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa II

Carga horária: 72 horas

Período: de 09/03 a 30/06 de 2010

Professora: [REDACTED]

Tutores a distância (UFSC): [REDACTED]

Tutoras Pólo: [REDACTED]

EMENTA

Compreensão e produção de textos orais em língua inglesa através da exposição do aluno a gêneros textuais/discursivos característicos de situações do cotidiano, do trabalho e da mídia.

OBJETIVO GERAL

Habilitar o aluno na compreensão e expressão oral em diversos contextos discursivos, bem como a prática de pronúncia, escuta e interação com Língua Inglesa em nível iniciante.

CONTEÚDOS

1. Speaking:

- Asking about and describing people's appearance; identifying people
- Describing past experiences; exchanging information about past experiences and events

⁹⁰ Disponível em linha através do sítio:
<http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=19186>.

- Asking about and describing cities; asking for and giving suggestions; talking about travel and tourism
- Talking about health problems; asking for and giving advice; making requests; asking for and giving suggestions
- Expressing likes and dislikes; agreeing and disagreeing; ordering a meal
- Describing countries; making comparisons; expressing opinions; talking about distances and measurements
- Talking about plans; making invitations; accepting and refusing invitations; giving reasons; taking and leaving messages
- Exchanging personal information; describing changes; talking about plans for the future

2. Pronunciation/Listening:

- The phonetic alphabet
- Contrastive stress
- Listening to descriptions of people; identifying people
- *Self-study*: Listening to descriptions of people; identifying styles
- Linked sounds
- Listening to descriptions of events
- *Self-study*: Listening to a job interview; listening to descriptions of experiences
- *Can't* and *shouldn't*
- Listening to descriptions of cities and hometowns; listening for incorrect information
- *Self-study*: Listening to descriptions of vacation destinations
- Reduction of *to*
- Listening to health problems and advice
- *Self-study*: Listening to advice for a camping trip
- Stress in responses Listening to restaurant orders
- *Self-study*: Listening to people talking about restaurant orders
- Questions of choice
- Listening to a TV game show
- *Self-study*: Listening to people discussing Chiang Mai
- Reduction of *could you* and *would you*
- Listening to telephone messages
- *Self-study*: Listening to telephone messages; identifying errors
- Vowel sounds /ou/ and /□/
- Listening to descriptions of changes
- *Self-study*: Listening to people at a class reunion

METODOLOGIA

A disciplina de Compreensão Oral em Língua Inglesa II objetiva basicamente habilitar o estudante a uma prática efetiva da oralidade da língua em questão. Com base nisso, além da utilização das versões impressa do *Interchange* (Student's book e Workbook), as atividades propostas serão divididas da seguinte maneira:

- a) Visitas periódicas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- b) Realização de atividades dentro e fora do ambiente virtual;
- d) Encontros presenciais obrigatórios com os tutores pólo;
- e) Participação em *chats* e fóruns, além do trabalho de orientação *on-line* com os tutores UFSC;
- f) Participação nas atividades propostas nas três vídeoaulas e nas duas videoconferências.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES:

Datas	Atividades
Semanas 1-2	
09/03 a 22/03/2009	AVEA/Interchange: Unit 9, pp. 58-62 (exs. 2, 4, 5, 8,10) Fórum 1
Definir com tutoras Pólo	Pólo: Praticar a descrição de familiares
22/03/2009, às 11h55m	Atividades Avaliadas (obrigatórias)*: Final Project 1
Semanas 3-4	
23/03 a 05/04/2009	AVEA/Interchange: Unit 10, pp. 64-68 (exs. 2, 4, 6, 7, 9, 10) Pronunciation Module 1
Definir com tutoras Pólo	Pólo: Sharing past and recent experiences
05/04/2009, às 11h55m	Atividades Avaliadas (obrigatórias)*: Final Project 2
Semanas 5-6	
06/04 a 19/04/2009	AVEA/Interchange: Unit 11: pp. 72-76 (exs. 2, 4, 7, 9, 10, 11, 12)
Definir com tutoras Pólo	Pólo: Talking about fun places to visit
19/04/2009, às 11h55m	Atividades Avaliadas (obrigatórias)*: Final Project 3
Semanas 7-8	
20/04 a 03/05/2009	AVEA/Interchange: Unit 12: pp. 78-82 (exs. 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11) Pronunciation Module 2
Definir com tutoras Pólo	Pólo: Playing a board game
03/05/2009, às 11h55m	Atividades Avaliadas (obrigatórias)*: Final

	Project 4
Semanas 9-10	
04/05 a 017/05/2009	AVEA/Interchange: Unit 13: pp. 86, 88, 89, 90 (exs. 2, 5, 6, 8, 9, 10)
Definir com tutoras Pólo	Pólo: Talking about your favorite foods
17/05/2009, às 11h55m	Atividades Avaliadas (obrigatórias)*: Final Project 5
Semanas 11-12	
18/05 a 31/05/2009	AVEA/ Interchange: Unit 14: pp. 93, 94, 95, (exs. 2, 4, 5, 6, 7, 9)
Definir com tutoras Pólo	Pólo: Taking a quiz about world knowledge
31/05/2009, às 11h55m	Atividades Avaliadas (obrigatórias)*: Final Project 6
Semanas 13-14	
01/06 a 14/06/2009	AVEA/Interchange: Unit 15: pp. 100, 102, 104 (exs. 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12) Pronunciation Module 3
Definir com tutoras Pólo	Pólo: Talking about weekend plans
14/06/2009, às 11h55m	Atividades Avaliadas (obrigatórias)*: Final Project 7
Semana 15	
15/06 e 16/06/2009	AVEA/Interchange: Unit 16: pp. 106, 107, 108 (exs. 2, 4, 6)
17/06	Prova Final (online ou no Pólo – a definir)
Semana 16	
20/06 a 29/06/2009	Revisão
Semana 17	
30/06/2009	Prova de Recuperação
Semana 18	
A definir	Período de <i>Dependência</i> para os alunos que não atingirem a

* **Importante:** O prazo para que os tutores UFSC corrijam e postem os comentários para as avaliações é de aproximadamente 1 semana após o encerramento do prazo de entrega das atividades.

VIDEOCONFERÊNCIAS COM A PROFESSORA DA DISCIPLINA.

Local: pólo

Datas: a definir

Horário: 19hs.

Tema: a definir

Conteúdo: a definir

Avaliação: Cabe ao tutor presencial avaliar a participação dos alunos.

Carga horária presencial da atividade: 2 horas (1 para a videoconferência e 1 para o encontro que a antecede, que deve ser feito às 17h – intervalo de 30min entre o encontro do grupo e a vídeo-aula.)

PROVA PRESENCIAL

Local: pólo

Data: 17/06/2009

Avaliação: Conteúdos trabalhados ao longo da disciplina.

Carga horária presencial da atividade: 2 horas

CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO:

ATIVIDADE	CRITÉRIOS	RESPONSÁVEL
Final projects 35%	Pontualidade, realização das atividades conforme critérios especificados no AVEA e pelos tutores e ao menos uma contribuição no Fórum de discussão	Tutores a distância
Encontros presenciais 5%	Participação no encontro presencial no pólo e interação com os colegas	Tutores presenciais
Prova Presencial 60%	Conteúdo	Tutores a distância, Tutores presenciais e professora

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Richards, J.C. et al. (2005). Interchange Third Edition 1B: English for international communication I - Student's book and workbook. Cambridge: Cambridge University Press.

Murphy, R. (1992). Basic Grammar in use. Cambridge: Cambridge University Press.

Silveira, R. Zimmer, M. C. & Alves, U. K. (2009). Pronunciation Instruction for Brazilians (Student's book). Cambridge Scholars Publishing: Newcastle upon Tyne.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Interchange I: Class CD Audio and Lab-Guide.

Interchange I: Video Tape and Video-Guide.

ANEXO 9 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA III⁹¹.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

PLANO DE ENSINO

Disciplina: LLE9335 - Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa III

Carga horária: 72 horas

Período: de 02/08 a 01/12 de 2010

Professora: [REDACTED]

Tutores a distância (UFSC): [REDACTED]

Tutores Pólo [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

EMENTA

Compreensão e produção de textos orais em língua inglesa através da exposição do aluno a gêneros textuais/discursivos característicos de situações do cotidiano, do trabalho e da mídia.

OBJETIVO GERAL

Habilitar o aluno na compreensão e expressão oral em diversos contextos discursivos, bem como a prática de pronúncia, escuta e interação com Língua Inglesa em nível pré-intermediário.

CONTEÚDOS

1. Speaking:

- Introducing yourself; talking about yourself; exchanging personal information;

⁹¹ Disponível em linha através do sítio:
<http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=26319>.

remembering your childhood; asking about someone's childhood

- Talking about transportation, and transportation problems; evaluating city services;

asking for and giving information

- Describing positive and negative features; making comparisons; talking about lifestyle changes; expressing wishes

- Talking about food; expressing likes and dislikes; describing a favorite snack; giving instructions

- Making requests; accepting and refusing requests; complaining; apologizing; giving

excuses

- Describing technology; giving instructions; giving suggestions

- Describing holidays, festivals, customs, and special events

2. Pronunciation/Listening:

- Reduced form of *used to*; listening to people talk about, their past

- Syllable stress; listening to a description of a transportation system

- Unpronounced vowels; listening to people talk about capsule hotels

- Consonant clusters; listening to descriptions of foods

- Linked sounds with /w/ and /y/; listening to travel advice

- Stress in two-part verbs; listening to results of a survey

- Syllable stress; listening to a radio program; listening to people give advice

- Stress and rhythm; listening to a description of Carnaval

METODOLOGIA

A disciplina de Compreensão Oral em Língua Inglesa III objetiva basicamente habilitar o

estudante a uma prática efetiva da oralidade da língua em questão. Com base nisso, além da

utilização das versões impressa do *Interchange* (Student's book e Video Guide), as atividades

propostas serão divididas da seguinte maneira:

a) Visitas periódicas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);

b) Realização de atividades dentro e fora do ambiente virtual;

d) Encontros presenciais obrigatórios com os tutores pólo;

e) Participação em *chats* e fóruns, além do trabalho de orientação *on-line* com os tutores UFSC;

f) Participação nas atividades propostas nas vídeoaulas e videoconferências.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES:

Datas	Atividades
Semanas 1-2	

02/08 a 16/08 de 2010	AVEA/Interchange: Unit 1, pp. 2-6 (exs. 2, 4, 5, 7, 9, 10) Chat via Skype 1
17/08, às 11h55m	Final Project 1
Semanas 3-4	
16/08 a 30/08 de 2010	AVEA/Interchange: Unit 2, pp. 8-12 (exs. 2, 4, 8, 10, 22)
Definir com tutoras Pólo, até 31/08	Pólo Activity 1
31/08, às 11h55m	Final Project 2
Semanas 5-6	
30/08 a 13/09 de 2010	AVEA/Interchange: Unit 3: pp. 16-20 (exs. 2, 4, 5, 8, 10, 11) Chat via Skype 2
14/09, às 11h55m	Final Project 3
Semanas 7-8	
13/09 a 27/09 de 2010	AVEA/Interchange: Unit 4: pp. 22-26 (exs. 2, 3, 5, 9, 11, 12)
Definir com tutoras Pólo, até 28/09	Pólo Activity 2
28/09, às 11h55m	Final Project 4
Semanas 9-10	
27/09 a 11/10 de 2010	AVEA/Interchange: Unit 5: pp. 30-34 (exs. 2, 5, 6, 8, 9, 11) Chat via Skype 3
13/10, às 11h55m	Final Project 5
Semanas 11-12	
11/10 a 25/10 de 2010	AVEA/ Interchange: Unit 6: pp. 36-40, (exs. 2, 4, 6, 7, 9)
Definir com tutoras Pólo, até 26/10	Pólo Activity 3
26/10, às 11h55m	Final Project 6
Semanas 13-14	
25/10 a 08/11 de 2010	AVEA/Interchange: Unit 7: pp. 30-34 (exs. 2, 5, 6, 8, 9, 11) Chat via Skype 4
06/11, às 11h55m	Mock Test
Semana 15	
07/11 a 11/11 de 2010	AVEA/Interchange: Unit 8: pp. 50-54 (exs. 3, 5, 6, 8, 9, 12)
11/11/2010	Prova Final (online ou no Pólo – a definir)
Semana 16	
16/11 a 24/11/2010	Revisão

Semana 17	
25/11/2010	Prova de Recuperação
Semana 18	
A definir	Período de <i>Dependência</i> para os alunos que não atingirem a média

* **Importante:** O prazo para que os tutores UFSC corrijam e postem os comentários para as avaliações é de aproximadamente 1 semana após o encerramento do prazo de entrega das atividades.

VIDEOCONFERÊNCIA COM A PROFESSORA DA DISCIPLINA.

Local: pólo

Data: 10/09/2010

Horário: 20h.

Tema: a definir

Conteúdo: a definir

Avaliação: Cabe ao tutor presencial avaliar a participação dos alunos.

Carga horária presencial da atividade: 2 horas (1 para a videoconferência e 1 para o encontro que a antecede)

AULAS PRESENCIAIS NO PÓLO

São José: 20/08/2010

Concórdia: 27/08/2010

Chapecó: 28/08/2010

Itajaí: 31/08/2010

Araranguá: 17/09/2010

Avaliação: Professor

Carga horária presencial da atividade: 2 horas

PROVA PRESENCIAL

Local: pólo

Data: 11/11/2010

Avaliação: Conteúdos trabalhados ao longo da disciplina.

Carga horária presencial da atividade: 2 horas

PROVA DE RECUPERAÇÃO:

Local: online

Data: 25/11/2010

Avaliação: Conteúdos trabalhados ao longo da disciplina.

Carga horária presencial da atividade: 2 horas

PERÍODO DE DEPENDÊNCIA:

02 a 17 de dezembro de 2010

CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO:

ATIVIDADE	CRITÉRIOS	RESPONSÁVEL
Final projects 20% and chats via Skype	Pontualidade, realização das atividades conforme critérios especificados no AVEA e pelos tutores e ao menos uma contribuição no Fórum de discussão	Tutores a distância
Pólo Activities 20%	Participação nos encontros presencial no pólo e interação com os colegas nas atividades de prática oral denominadas <i>Pólo Activities</i> , <i>Vídeoconferência e Aula presencial</i>	Tutores presenciais
Prova Presencial 60%	Conteúdo	Tutores a distância, Tutores presenciais e professora

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Richards, J.C. et al. (2005). Interchange Third Edition 2A: English for international communication - Student's book and workbook. Cambridge: Cambridge University Press.

Murphy, R. (1992). Intermediate Grammar in use. Cambridge: Cambridge University Press.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Interchange II: Class CD Audio and Lab-Guide.

Interchange II: Video Tape and Video-Guide.

ANEXO 10 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA IV⁹².

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

PLANO DE ENSINO

Disciplina: LLE9345 - Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa IV

Carga horária: 72 horas (18 horas PCCi)

Período: de 28/02 a 02/06 de 2011

Professora: [REDACTED]

Tutores a distância (UFSC): [REDACTED]

Tutores Pólo: [REDACTED]

EMENTA

Prática intensiva de língua oral em contextos variados com diferentes níveis de complexidade. Revisão dos conteúdos lingüístico-comunicativos praticados até o momento.

OBJETIVO GERAL

Habilitar o aluno na compreensão e expressão oral em diversos contextos discursivos, bem como a prática de pronúncia, escuta e interação com Língua Inglesa em nível intermediário.

CONTEÚDOS

Speaking:

- Talking about change; comparing time periods; describing possibilities
- Describing abilities and skills; talking about job preferences; describing personality traits

⁹²

Disponível em linha através do sítio:
<http://ead.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=34621>.

- Talking about landmarks and monuments; describing countries; discussing facts
- Asking about someone's past; describing recent experiences
- Describing movies and books; talking about actors and actresses; asking for and giving reactions and opinions
- Interpreting body language; explaining gestures and meanings; describing emotions; asking about signs and meanings
- Speculating about past and future events; describing a predicament; giving advice and suggestions
- Reporting what people say; making requests; making invitations and excuses

Pronunciation/Listening:

- Intonation in statements with time phrases; listening to people talk about changes
- Unreleased and released /t/ and /d/ ; listening to people talk about their job preferences
- Listening to descriptions of monuments; listening for information about a country
- Contrastive stress in responses; listening to people talk about recent experiences
- Emphatic stress; listening for opinions; listening to a movie review
- Pitch; listening to people talk about the meanings of signs
- Reduction of *have*; listening to people talk about predicaments; listening to a radio talk show
- Reduction of *had* and *would*; listening for excuses; listening to voice mail messages

METODOLOGIA

A disciplina de Compreensão Oral em Língua Inglesa III [IV] objetiva basicamente habilitar o estudante a uma prática efetiva da oralidade da língua em questão. Com base nisso, além da utilização das versões impressa do *Interchange* (Student's book e Video Guide), as atividades propostas serão divididas da seguinte maneira: 2

- a) Visitas periódicas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- b) Realização de atividades dentro e fora do ambiente virtual;
- d) Encontros presenciais obrigatórios com os tutores pólo;
- e) Participação em *chats* e fóruns, além do trabalho de orientação *online* com os tutores UFSC;
- f) Gravação arquivos de áudio e vídeo.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES:

Dates	Activities
Weeks 1-2	

28/02 a 15/03	AVEA/Interchange: Units 9 and 10, pp.58-62; 64-67
04/03, 19h	Videoconferência
Deadline: 15/03, 11h55	Evaluated activity: Chat via Skype or Final Project U9-10
Weeks 3-4	
14/03 a 29/03	AVEA/Interchange: Unit 11-12, pp. 72-76; 78-82 Optional Chat
Deadline: 29/03, 11h55	Evaluated activity: Pólo Activity U9-12
Weeks 5-6	
28/03 a 12/04	PCC – Research Project (Pair Work) Optional Chat PCC Forum
Deadline: 12/04, 11h55m	Evaluated Activity: - Pólo Activity – PCC partial report
Weeks 7-8	
11/04 a 26/04	AVEA/Interchange: Unit 13-14: pp. 86-90; 92-96
Deadline: 26/04, 11h55m	Evaluated activity: Chat via Skype or Final Project U13-14
Weeks 9-10	
25/04 a 10/05	AVEA/Interchange: Unit 15-16: pp. 100-104; 106-110 Optional Skype Chat
Deadline: 10/05, 11h55m Deadline: 15/05, 11h55m	Evaluated Activity: - Pólo Activity U13-16 - Mock Test
Weeks 11-12	
09/05 a 24/05	PCC Presentations PCC Forum
30/05, 11h55m	Evaluated Activity: PCC presentation video
Semanas 13-14	
02/06/2011, 19h	Prova Final (no Pólo)
09/06/2011	Prova de Recuperação (online ou no pólo, a definir)

* **Importante:** O prazo para que os tutores UFSC corrijam e postem os comentários para as avaliações é de aproximadamente 1 semana após o encerramento do prazo de entrega das atividades.

* Atividades postadas até 3 dias depois do prazo final serão aceitas, mas será descontado 1 ponto na nota.

VIDEOCONFERÊNCIA COM A PROFESSORA DA DISCIPLINA.**Local:** pólo**Data:** 04/03/2011**Horário:** 19h.**Tema:** a definir**Conteúdo:** a definir**Avaliação:** Cabe ao tutor presencial avaliar a participação dos alunos.**Carga horária presencial da atividade:** 2 horas (1 para a videoconferência e 1 para o encontro que a antecede)

AULAS PRESENCIAIS NO PÓLO

São José: 15/03/2011

Chapecó: 01/04/2011

Concórdia: 02/04/2011

Itajaí: 08/04/2011

Araranguá: 06/05/2011

Avaliação: Professor**Carga horária presencial da atividade:** 2 horas

PROVA PRESENCIAL**Local:** pólo**Data:** 02/06/2011**Avaliação:** Conteúdos trabalhados ao longo da disciplina.**Carga horária presencial da atividade:** 2 horas**PROVA DE RECUPERAÇÃO:****Local:** online**Data:** 09/06/2011**Avaliação:** Conteúdos trabalhados ao longo da disciplina.**Carga horária presencial da atividade:** 2 horas**PERÍODO DE DEPENDÊNCIA:**

29 de junho a 15 de julho de 2011

CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO:

ATIVIDADE	CRITÉRIOS	RESPONSÁVEL
-----------	-----------	-------------

Final projects and/or chats via Skype - 20%	Pontualidade, realização das atividades conforme critérios especificados no AVEA e pelos tutores e ao menos uma contribuição no Fórum de discussão	Tutores a distância
Pólo Activities 20%	Participação nos encontros presencial no pólo e interação com os colegas nas atividades de prática oral	Tutores presenciais
PCC report – 15%	Conteúdo	Tutores a distância, Tutores presenciais e professora
Prova Presencial 45%	Conteúd	Tutores a distância, Tutores presenciais e professora

- As atividades avaliadas devem ser entregues nas datas estipuladas. Serão aceitas atividades com até 3 dias de atraso, mas o aluno terá desconto de 1 ponto na nota.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Richards, J.C. et al. (2005). Interchange Third Edition 2B: English for international communication - Student's book and workbook. Cambridge: Cambridge University Press.

Murphy, R. (1992). Intermediate Grammar in use. Cambridge: Cambridge University Press.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Interchange II: Class CD Audio and Lab-Guide.

Interchange II: Video Tape and Video-Guide.

- Vários websites

- Manuais para o ensino de Língua Inglesa selecionado pelos alunos

i PCC: Análise (a) do uso da língua inglesa em mídia oral ou (b) do tratamento da habilidade de compreensão oral em material didático.